

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

INEP

volume 67

156

maio/ago. 1986

INEP

REVISTA

BRASILEIRA

DE ESTUDOS

PEDAGÓGICOS

Presidente da República
José Sarney

Ministro da Educação
Jorge Bornhausen

Secretário-Geral
Aloisio Sotero

INEP

volume 67

156

maio/ago. 1986

INEP

REVISTA

BRASILEIRA

DE ESTUDOS

PEDAGÓGICOS

**INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS
E PESQUISAS EDUCACIONAIS**

Diretor-Geral
Pedro Demo

Diretora de Estudos e Pesquisas
Acácia Zeneida Kuenzer

Diretor de Planejamento e Administração
Carmo Nunes

Diretora de Documentação e Informação
Magda Maciel Montenegro

Coordenadora de Editoração e Divulgação
Janete Chaves

Comité Editorial

Barbara Freitag
Jacques Velloso
Jader de Medeiros Britto
José Carlos de Araújo Melchior
Magda Becker Soares
Maria de Lourdes Mariotto Haidar
Maria Lafs Mousinho Guidi
Newton Sucupira
Osmar Fávero
Silke Weber
Vera Maria Ferrão Candau

Secretaria Editorial

Therezinha Felix Cardoso (secretária)
Juscelino Mafra de Oliveira

Edição de Texto

Maria Francisca Teresa F. Oliveira França
Maria Thereza Leandro Nogueira

Redação

Cleusa Maria Alves
Jean-François Cleaver

Assistente de Produção e Revisão

Antonio Bezerra Filho

Revisão

Cláudia Caputti Pereira
Maria de Nazareth H. Barbosa Soares
Marlow Santos de Paula

Normalização Bibliográfica

Regina Célia Soares
Rosa dos Anjos Oliveira

Serviços Editoriais Auxiliares

Merby Maria Amorim de Sousa
Tânia Maria Castro

Traduções e Versões

Amábilie Pierrotti – Francês
Juscelino Mafra de Oliveira – Espanhol
Therezinha Felix Cardoso – Inglês

Diagramação

Antonio Bezerra Filho

REVISTA
BRASILEIRA
DE ESTUDOS
PEDAGÓGICOS

Editor

Jader de Medeiros Britto

Editor-Assistente

Therezinha Felix Cardoso

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

A Produção e a Apropriação Social da Pesquisa Científica e Tecnológica – uma Discussão no Capitalismo Dependente	
Fernanda Antônia da Fonseca Sobral	287
Ciência da Educação entre Modernidade e Pós-modernismo	
Werner Markert	306
Mudança e Estagnação na Universidade Brasileira: o Impacto do Programa MEC/BID II	
Luis Aureliano Gama de Andrade, Ana Maria de Rezende Pinto e Miracy Barbosa de Sousa Gustin	320
Interesses Humanos e Paradigmas Curriculares	
José Luiz Domingues	351
Proporcionalidade na Educação Científica e Matemática: uma Análise de Tarefas Piagetianas	
Terezinha Nunes Carraher, Analúcia Dias Schliemann e David William Carraher	367
O Saber do Aluno e o Ensino de Geografia	
Márcia M. Spyer Resende	380

SEGUNDA EDIÇÃO

Carta Brasileira de Educação Democrática	403
Humboldt e a Universidade Hoje	411

DEBATES E PROPOSTAS

Políticas Públicas e Escolarização nas Séries Iniciais (Mesa-Redonda)	439
---------------------------------------------------------------------------------	-----

NOTAS DE PESQUISA

Revitalização da Escola Normal	467
Caminho Aberto Pelos (Des) Caminhos da Evasão	469
Levantamento dos Estudos e Pesquisas Sobre o Ensino Supletivo no Brasil – 1971–1985	474
Acompanhamento de Egressos de Escolas Técnicas Agrícolas: uma Oportunidade para a Análise da Função Social do Ensino Técnico	477

RESENHAS CRÍTICAS	481
-----------------------------	-----

COMUNICAÇÕES E INFORMAÇÕES	491
--------------------------------------	-----

Estudos

A produção e a apropriação social da pesquisa científica e tecnológica – uma discussão no capitalismo dependente

Fernanda Antônia da Fonseca Sobral

Universidade de Brasília (UnB)

O artigo se propõe discutir idéias levantadas por autores marxistas contemporâneos sobre a ciência e a tecnologia como força produtiva, como dominação política e como ideologia no contexto do capitalismo dependente, tendo como ponto de referência um estudo empírico sobre a produção e a apropriação social da pesquisa biomédica na UFRJ e FIOCRUZ e da pesquisa agrônômica na UnB, UFRRJ e EMBRAPA. Esse estudo procurou esclarecer os determinantes sociais (de ordem econômica, política e ideológica) das atividades de pesquisa, verificando os interesses de classes ou de segmentos da sociedade civil incorporados na definição de prioridades de pesquisas. Por outro lado, buscou constatar as possíveis consequências sociais acarretadas pelas pesquisas desenvolvidas, observando também quais as classes e/ou segmentos sociais que mais têm se beneficiado do conhecimento produzido, bem como os fatores intervenientes para que determinados resultados de pesquisas não sejam divulgados e/ou aplicados. A partir da análise das entrevistas realizadas com os pesquisadores nas áreas e instituições referidas, e dadas as especificidades de relacionamento entre estrutura produtiva, classes sociais e Estado, no Brasil, as abordagens dadas à ciência e à tecnologia são reinterpretadas à luz das características do capitalismo dependente.

Introdução

O objetivo do presente artigo é iniciar uma discussão, no contexto do capitalismo dependente, a respeito de algumas idéias desenvolvidas sobre as relações entre a ciência, a tecnologia e a infra-estrutura e a superestrutura das sociedades capitalistas, tendo como ponto de referência um estudo empírico realizado em centros de pesquisa universitários e não universitários sobre a produção e a apropriação social da pesquisa.

Tomando como base as idéias de Marx, autores contemporâneos analisaram essas relações sob três ângulos fundamentais:¹

¹ Será descrita aqui sumariamente a visão de Habermas, Marcuse e Poulantzas. Essa discussão já foi levantada em trabalho anterior (Sobral, 1985) e será objeto de um capítulo específico na tese de doutoramento em andamento (Ciência e Poder).

- a) ciência e tecnologia como força produtiva;
- b) ciência e tecnologia como dominação política;
- c) ciência e tecnologia como ideologia.

A primeira dimensão já foi inicialmente percebida por Marx. Segundo ele, a ciência é um produto histórico das relações sociais de produção. Como qualquer outra forma de pensamento (religião, moral, metafísica), a ciência é a expressão da atividade prática dos homens, ou seja, das relações que os homens criam entre si no processo produtivo. Mas, além de serem reflexo da infra-estrutura econômica no modo de produção capitalista, elas são empregadas como forças produtivas no sentido de aumentar a produtividade do trabalho, produzir mais-valia, assegurando a acumulação de capital e as condições que a perpetuam.

Assim, a ciência e a tecnologia são resultantes da lei geral da produção e, como forças produtivas, também sedimentam as relações de produção vigentes.

Habermas, ao analisar o capitalismo avançado, mostra a substituição do mecanismo de mercado (típico do capitalismo liberal) pela intervenção do Estado e a importância assumida pela ciência e pela tecnologia como as forças produtivas básicas na nova etapa do capitalismo. Isso o faz repensar a teoria de valor do trabalho de Marx, conforme se vê a seguir:

“Não é mais sensato querer calcular as verbas de capital para investimento em pesquisa e desenvolvimento à base do valor da força de trabalho não qualificado (simples) se o progresso técnico, científico, tornou-se uma fonte independente de mais-valia, face à qual a única fonte de mais-valia considerada por Marx, a força de trabalho dos produtores imediatos, perde cada vez mais seu peso.” (Habermas, 1980:321).

A relação entre ciência e **dominação política** foi primeiramente desenvolvida por Marcuse, a partir da concepção weberiana de racionalidade. A sociedade industrial avançada estaria despolitizada pela existência de uma política de racionalidade científico-tecnológica assumida pelo Estado. Dessa forma, a ciência e a tecnologia estão servindo para a contenção da transformação social. Marcuse chega a constatar as origens da nova racionalidade na própria metodologia científica. O fato da ciência ser capaz de controlar a natureza ou a sociedade (caráter instrumentalista da ciência) e a sua “pseudoneutralidade” fazem dela um mecanismo importante de dominação política. A dominação hoje — através da ciência e da tecnologia e como ciência e tecnologia — é que garante a legitimação do poder político e, nesse ponto, passa também a ser considerada como **ideologia**.

Segundo Habermas, a ideologia da livre competição, típica do capitalismo liberal e baseada na idéia de racionalidade do mercado e da troca justa, foi substituída por uma nova ideologia orientada pelas conseqüências econômicas e sociais de um Estado que compensa as disfunções da troca livre por recompensas tais como o desenvolvimento do sistema previdenciário, do sistema educacional e da pesquisa científica e tecnológica. A legitimação do poder se dá através da eficiência, seja do aparelho estatal ou do sistema econômico, com a preocupação de mostrar a base da legitimidade na obediência a regras técnicas e, por isso mesmo, eficazes.

Assim, a ciência e a técnica, ao estimularem o crescimento econômico como **forças produtivas**, também têm importância como **legitimação do Estado**, no sentido da eficiência e das recompensas delas decorrentes. Ao mesmo tempo, na medida em que dissimulam o caráter econômico e político das regras aparentemente técnicas que orientam as decisões do Estado, são também **ideologia**, dificultando a conscientização das classes e a problematização dos reais fundamentos do poder.

Poulantzas também se refere à legitimação ideológica do poder decorrente de uma prática científico-racional. Com a ideologia tecnocrática, há uma legitimação das práticas do Estado e de seus agentes como portadores de um saber específico, dotado de uma racionalidade que lhe é inerente. Além disso, o discurso científico é relevante neste processo, na medida em que, sendo particular e hermético, serve para distanciar as classes inferiores dos centros de decisões do Estado.

As reflexões aqui abordadas sucintamente permitem-nos supor que, na sociedade capitalista, a produção e a apropriação da pesquisa científica e tecnológica é permeada por interesses econômicos, políticos e ideológicos de classes e de segmentos sociais, questionando assim a noção de neutralidade científica e evidenciando uma relação entre ciência e poder.

Na medida em que a ciência e a tecnologia passaram a ser elementos integrantes do modo de produção capitalista, também passaram a fazer parte do jogo de poder das classes sociais e da sociedade civil.

Por isso, é importante verificar as relações estabelecidas entre a estrutura produtiva, as classes sociais e o Estado no capitalismo dependente, observando como os interesses de ordem econômica, política e ideológica referentes às classes e segmentos sociais são intermediados pelo Estado brasileiro e em que proporção se refletem na produção e na absorção da ciência e da tecnologia.

A integração da nossa economia no sistema capitalista de uma forma periférica afeta a estrutura de classes e o Estado brasileiro. Existem formas particulares de acumulação de capital e de articulação com as classes em uma formação econômico-social dependente e com tipos específicos de Estado correspondentes. Evidenciam-se assim sistemas de alianças entre as classes como também conflitos de interesses entre as classes e frações de classes que se manifestam no aparelho estatal.

Por estas razões, não estamos assumindo a concepção de Estado como um bloco monopolítico no poder, mas como "uma condensação material de uma relação de forças entre classes e frações de classes" (Poulantzas, 1981:142), tendo como objetivo final a defesa de uma sociedade capitalista de classes.

Nesta abordagem, o Estado não é considerado nem como um sujeito da história, nem como um simples instrumento da classe dominante. O Estado é considerado como resultado da luta de classes, ou seja, da luta da burguesia contra a classe operária e da classe operária contra a burguesia. Entretanto, nos países capitalistas periféricos, esta luta se torna mais complexa em virtude das alianças ou dos possíveis conflitos entre a burguesia internacional e a burguesia nacional.

Com relação às classes dominantes, o Estado tem um papel de organização da unidade conflitual das alianças do poder e do equilíbrio instável dos compromissos entre os seus componentes, sob a hegemonia de uma de suas classes ou frações. O processo de internacionalização da economia brasileira de uma forma dependente faz com que os interesses da burguesia internacional se tornem hegemônicos nas políticas estatais, como se verá na definição da política científica e tecnológica.

Todavia, o Estado concentra não apenas a relação de forças entre frações de classes no poder, mas também a relação de forças entre estas e as classes dominadas. No entanto, a participação das classes dominadas no seio do Estado não se dá da mesma maneira que a das classes dominantes, mediante o controle de aparelhos ou setores, mas sob a forma de focos de oposição ao poder das classes dominantes, como, por exemplo, através de pressões populares que podem se tornar influentes na produção e apropriação da ciência e da tecnologia.

Cabe também ressaltar que determinados segmentos da sociedade civil, não diretamente vinculados à estrutura produtiva (como a comunidade científica, por exemplo), podem expressar oposição política a decisões estatais sobre a política científica e tecnológica e, embora com limitações, podem também influenciar nestas decisões.

O estudo empírico sobre os determinantes e os fins sociais da pesquisa

Dada a preocupação de verificar como se evidencia na produção e na apropriação da ciência e da tecnologia a relação entre estrutura produtiva, Estado e classes sociais no capitalismo dependente, procurou-se analisar a pesquisa científica e tecnológica desenvolvida em instituições vinculadas ao Estado brasileiro.

Visto que não se teria condições de fazer esta análise exaustivamente, optamos por realizar estudos de caso de uma forma comparativa. A Universidade de Brasília e a Universidade Federal do Rio de Janeiro foram selecionadas, pois, embora sendo ambas universidades públicas, são diferentes quanto a complexidade, tamanho, regime jurídico e idade.²

Foram escolhidas as áreas de ciências biomédicas e de ciências agrônômicas, já que nestas áreas poderia se ver de modo mais imediato os interesses sociais vinculados ao conhecimento.

Para efeito de comparação com a produção científica e tecnológica da universidade, estudamos também duas instituições de pesquisa, extra-universitárias que atuam nas áreas de saúde e agricultura: a Fundação Oswaldo Cruz, criada no início do século como Instituto Oswaldo Cruz, e a EMBRAPA, fundada em 1972 como empresa estatal de pesquisa (a primeira, ligada ao Ministério da Saúde e a segunda, ao Ministério da Agricultura).

Na medida em que vamos analisar a pesquisa científica e tecnológica, é necessário mostrar as diferenciações entre ciência básica, aplicada e tecnologia.

A ciência básica seria o processo de apropriação teórica da natureza, tendo como objetivo a produção de conhecimentos. A ciência aplicada seria o processo de apropriação material da natureza com o objetivo de aplicação do conhecimento. Já a "pesquisa tecnológica", também chamada de "desenvolvimento", busca adaptar os produtos em processos à produção ou ao mercado, tornando possível a sua existência comercial

² A UFRJ possui uma organização mais complexa do que a UnB quanto a departamentos, institutos e centros, como também uma maior quantidade de alunos. Além disso, a UFRJ é uma autarquia com tradição de pesquisa, enquanto que a UnB é uma fundação recente e planejada para ser um centro de pesquisa e de pós-graduação por excelência. Deve-se acrescentar ainda que, pelo fato da UFRJ não possuir um curso de agronomia, a pesquisa agrícola foi analisada através da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), que também é uma autarquia antiga, embora menor em tamanho.

(Santos, 1983). Dessa forma, o objetivo primordial da ciência básica é o progresso do conhecimento científico, enquanto que o da ciência aplicada é a utilização desse conhecimento pela sociedade e o da tecnologia é a sua transformação em mercadoria.

Embora determinadas características predominem mais num tipo de ciência do que em outro, os limites entre a pesquisa básica, aplicada e tecnológica são de difícil determinação. Eles se entrelaçam e interagem entre si. Apesar da pesquisa básica não ter em primeira mão a meta de alcançar um resultado prático, ela geralmente se desdobra em campos de aplicação que podem ser apropriados posteriormente. Também certos progressos da pesquisa aplicada postulam a necessidade de novos progressos na pesquisa básica dando-se uma complementação dialética entre elas. Por estas razões, podemos afirmar que a ciência (em qualquer nível) e a tecnologia têm uma produção e uma apropriação social.

O estudo empírico se pauta nos seguintes objetivos específicos:

- a) esclarecer os condicionantes sociais (econômicos, políticos e ideológicos) da pesquisa científica e tecnológica, verificando os interesses de classes ou de segmentos sociais vinculados à definição das prioridades de pesquisas (os determinantes sociais da pesquisa — a produção);
- b) constatar que segmentos ou classes sociais mais têm se beneficiado do conhecimento produzido; conhecer as prováveis conseqüências sociais das pesquisas desenvolvidas (nos seus aspectos econômicos, políticos e ideológicos), como também os fatores que interferem para que determinados resultados de pesquisas não sejam divulgados e/ou aplicados (os fins sociais da pesquisa — a apropriação).

Baseado nesses objetivos, foi realizada uma série de entrevistas com pesquisadores da área biomédica na UnB, UFRJ e FIOCRUZ e da área agrônoma na UnB, UFRRJ e EMBRAPA. Inicialmente, foram entrevistados os chefes de departamentos ou diretores de institutos das áreas acima referidas, visando a obter uma idéia geral do desenvolvimento da pesquisa e dos seus principais responsáveis nos departamentos ou institutos. A partir dessa visão inicial, foram selecionados para uma segunda etapa de entrevistas aqueles que mais se destacavam nas atividades de pesquisa, tomando também como base relatórios recentes de produção científica nas instituições analisadas.³

Os Determinantes Sociais da Pesquisa

Na medida em que a universidade não dispõe de recursos próprios e sistemáticos para a realização de pesquisas, a dependência para com as fontes externas de financia-

³ Nesta etapa inicial, as suposições aqui levantadas se basearam em percepções dos pesquisadores sobre o assunto em pauta, identificadas mediante a análise de 41 entrevistas realizadas no período de julho a dezembro de 1984, assim distribuídas: ns. 1 a 13 — UnB; 14 a 24 — UFRJ e UFRRJ; 25 a 34 — FIOCRUZ; 35 a 41 — EMBRAPA. Para complementar as informações, está sendo feito um levantamento do financiamento das pesquisas nessas instituições e áreas selecionadas, devendo ser realizada ainda uma série de entrevistas com pessoas representativas das agências financiadoras e uma análise de documentos produzidos na sociedade civil e no aparelho estatal, que orientam ou regulamentam as atividades de pesquisa no País.

mento e prioridades por elas estabelecidas torna-se crucial. As políticas de estímulo das agências financiadoras sustentam e, até certo ponto, determinam a pesquisa na universidade. A Fundação Oswaldo Cruz também enfrenta problemas econômicos e recorre com bastante frequência a fontes financiadoras de pesquisa. Entre as instituições analisadas, a EMBRAPA é a que menos depende de fontes externas de financiamento, ainda que também se oriente pelas prioridades de pesquisa definidas a nível governamental.

A dependência maior foi constatada na UFRJ e UFRRJ, autarquias nas quais a crise econômica é mais gritante e onde os recursos solicitados para o desenvolvimento das atividades de pesquisa são muitas vezes utilizados para o ensino.

As agências financiadoras mais regulares são a FINEP (sobretudo na UFRJ e na FIOCRUZ), o CNPq e a CAPES, acrescentando-se agências internacionais como a OMS e a OPAS para a área de saúde.

Sendo assim, a definição por uma linha de pesquisa decorre das prioridades estabelecidas nestes órgãos, sobretudo quando existem programas específicos para fomento à pesquisa, como é o caso do Plano Integrado de Doenças Endêmicas do CNPq, para o qual é alocada uma maior quantidade de verbas. Um dos entrevistados referiu-se a esse plano da seguinte maneira:

"Isso já significa um direcionamento dos recursos. É claro que o CNPq dá recursos para qualquer tipo de investigação, mas veja a importância que ele dá a este tipo de problema, criando para isso um programa especial, separado, com grandes recursos. E até já seria uma forma mais fácil de se obter recursos tentando se encaixar dentro de um programa desses." (nº 6)

Por isso, percebe-se claramente na área de ciências biomédicas uma grande afluência de estudos em doenças parasitárias e, na área agrônômica, uma tendência de estudos sobre produtos de exportação (na agronomia é menos enfático por não existir um programa especial), como se nota nas declarações a seguir:

"A formação do nosso pessoal é em imunologia básica e não em parasitologia. O departamento sofreu uma derivação para imunoparasitologia porque as verbas estavam na área de parasitologia." (nº 17)

"Nós procuramos a agência financiadora para estudar solos tropicais para os quais nós temos conhecimento e capacitação, solos que ocorrem no Brasil inteiro, então tínhamos capacitação, pessoal qualificado, experiência e não havia recursos. Como havia recursos para estudar vinhaça, nós nunca tínhamos estudado vinhaça na vida, nós então resolvemos sustentar um projeto para estudá-la, pois havia uma decisão em nível mais alto de financiamento de vinhaça, havia um interesse na produção de álcool e a vinhaça é um produto derivado do álcool." (nº 20)

Por trás das prioridades de pesquisa, ocultam-se os interesses de internacionalização da economia, típicos do nosso modelo capitalista. As pesquisas mais sofisticadas que necessitam importar técnicas ou materiais são as mais estimuladas como também aquelas relativas a produtos de exportação. Acresce-se ainda que são estas pesquisas que dão mais prestígio aos seus responsáveis.

“Por que não se pesquisa verminose? A meu ver é porque não dá status. Como a verminose não precisa de uma tecnologia de ponta, sofisticada, ela não proporciona status ao pesquisador.” (nº 28)

As empresas produtoras de equipamentos ou materiais de pesquisa (geralmente multinacionais) influenciam no estabelecimento de linhas de pesquisa sofisticadas. Isso se verifica claramente na EMBRAPA que, através das suas atividades de pesquisa, propõe pacotes tecnológicos que estimulam uma crescente interdependência entre a indústria de máquinas e insumos e o campo. Isto porque a criação da EMBRAPA se fez dentro de um contexto de subordinação da economia nacional aos interesses da acumulação de capital a nível internacional. Neste quadro, aumentar a produtividade da agricultura, objetivo fundamental da pesquisa desenvolvida pela EMBRAPA, é criar as condições necessárias para tornar o campo um grande demandante de tecnologia industrial, e, por outro lado, especializado em produtos de exportação a serem processados nas indústrias multinacionais.

Da mesma forma, a maior orientação dos estudos para o tratamento das doenças e não para o diagnóstico reflete os interesses das empresas produtoras de medicamentos.

Outro aspecto que pode facilitar a influência de interesses do capitalismo internacional na definição das prioridades de pesquisa científica e tecnológica é a falta de participação da comunidade científica nesta definição, aspecto bastante enfatizado pelos entrevistados.

Embora a maioria das pesquisas seja realizada em função das políticas de estímulo das agências financiadoras, também são feitas pesquisas na universidade para atender a solicitações de órgãos governamentais ou de empresas estatais. Exemplos citados foram a COMLURB (Companhia de Lixo Urbano), interessada no estudo da poluição parasitária na baía da Guanabara, a PETROBRÁS, visando a descobrir os microorganismos que degradam o petróleo, e o Ministério da Agricultura, com o objetivo de implantar um plano de citricultura.

Também as empresas privadas, na sua maioria multinacionais, procuram a universidade para a prestação de determinados serviços, não considerados propriamente como pesquisas. É o caso da indústria farmacêutica que solicita testes de drogas às equipes de pesquisa da área de saúde ou testes de fertilizantes encomendados às equipes de pesquisa da área de agricultura.

Entretanto, não ocorrem solicitações de pesquisas por instâncias da sociedade civil, tais como sindicatos, partidos políticos, etc., em nenhuma das instituições analisadas. Todavia, o desencadeamento de pressões populares podem, até certo ponto, influenciar a escolha de determinados temas de pesquisa. Exemplo típico foi o caso da contaminação do leite. A divulgação deste episódio na imprensa contribuiu para uma conscientização popular e posterior pressão no sentido de se estudar a qualidade dos alimentos. Outro caso é o dos agrotóxicos, assunto que também passou a ser estudado mais enfaticamente, tornando-se inclusive preocupação governamental, a partir da mobilização dos trabalhadores rurais e de seus sindicatos.

Uma forma ainda mais desorganizada de pressões públicas para a pesquisa de problemas relevantes se dá através de surtos de determinadas doenças que ameaçam as condições de saúde da população. Os acontecimentos recentes relativos à infecção hospi-

tales e a febre amarela provocaram uma maior atenção das instituições de pesquisa. Isso se constatou sobretudo na Fundação Oswaldo Cruz, talvez devido à sua origem vinculada aos programas de saúde pública.

Percebe-se assim, de várias maneiras, os determinantes sociais da pesquisa científica e tecnológica, vinculados ao contexto histórico do capitalismo dependente.

Uma forma indireta na qual se constatam os interesses ligados à internacionalização da nossa economia está na definição das prioridades de pesquisas pelas agências financiadoras. Evidencia-se uma tendência em estimular pesquisas que necessitem importar técnicas ou materiais de pesquisas de produtos de exportação.

Uma forma mais direta de condicionamento da pesquisa pela posição periférica do nosso país dentro do sistema capitalista é a realização de pesquisas por demanda de mercado internacional, como a indústria química ou a indústria de maquinaria agrícola, geralmente multinacionais.

Podemos então afirmar que a necessidade de recursos externos à instituição para o desenvolvimento das atividades de pesquisa e a limitação às prioridades estabelecidas centralizadamente são aspectos conjunturais que resultam em incentivo a determinadas pesquisas. Estes aspectos decorrem, porém, da nossa situação estrutural de dependência, fazendo com que a ciência e a tecnologia produzidas pelo Estado em diferentes instituições se orientem basicamente pelos interesses da acumulação de capital internacional.

Embora em menor proporção, também atuam, através de pressões que se manifestam nas instâncias estatais, os interesses da comunidade científica (curiosidade em certos temas e preocupação com o seu prestígio) e os interesses das classes dominadas (atendimento de necessidades básicas).

Na EMBRAPA, por exemplo, foi evidenciado que os pequenos produtores rurais, sobretudo aqueles que cultivam produtos de consumo interno, participam pouco das decisões sobre a pesquisa agrícola por falta de prestígio econômico e político, diferentemente dos produtores ligados a atividades de exportação, como se percebe na seguinte declaração:

“Nós estamos trabalhando com dois produtos onde não há produtores organizados para reivindicar determinadas soluções de problemas: são arroz e feijão. Se você fosse trabalhar com soja, ou outros produtos como a cana e café que têm prestígio, aí o produtor é mais consciente porque participa mais da vida pública, talvez assim a gente recebesse diretamente as informações dos grupos organizados.” (nº 40).

Podemos concluir então que a inserção do Brasil no modo de produção capitalista de uma forma periférica faz com que a classe capitalista internacional detenha a hegemonia no poder e, associada a burguesia nacional, tenha uma influência decisiva na produção científica e tecnológica do nosso país. Entretanto, como o Estado é um lugar onde também se reflete a luta entre as classes algumas linhas de pesquisa são estimuladas visando ao atendimento de determinadas necessidades das classes, dominadas e da comunidade científica, no sentido de obter a legitimação da política científica e tecnológica.

Os Fins Sociais da Pesquisa

A origem e o destino sociais da pesquisa científica e tecnológica estão estreitamente relacionados, pois os interesses sociais que orientam a definição das pesquisas são geralmente os mesmos interesses que são atendidos pelos seus resultados. Mas esta situação é fruto do momento histórico em que se dá a produção e a divulgação do conhecimento. A depender das forças sociais que estejam em jogo, certas pesquisas, que na sua origem estavam vinculadas a determinados interesses, podem ter seus resultados finalmente servindo a interesses diferentes.

Nas nossas entrevistas, foi constatada uma dificuldade do pesquisador da área biomédica (sobretudo na universidade) em verificar as conseqüências sociais provenientes da pesquisa. Pelo fato de trabalharem mais com ciência básica, não se preocupam com a utilização dos resultados de pesquisa, nem com sua apropriação por determinados grupos ou classes sociais. De acordo com as palavras de um investigador:

“A pesquisa é sempre feita em função de um problema e não de uma clientela de utilização.” (nº 19)

Encontra-se implícita aí a idéia de “ciência neutra”, ou seja, alheamento dos cientistas em relação à possível apropriação dos resultados obtidos pelas pesquisas. Entretanto, mesmo na área básica, os interesses sociais são influentes na definição das prioridades e muitos dos conhecimentos são mais adiante aplicados e apropriados com o objetivo de dominação econômica e política. Por isso, os limites entre a pesquisa básica, aplicada e tecnológica são fluidos. Exemplo disso é a energia atômica contemporânea, que é um produto tecnológico decorrente dos descobrimentos da física atômica do período pós-guerra.

Já na área de agronomia, a utilização social da pesquisa é vista mais facilmente, sobretudo quando trabalham integradamente com a EMBRAPA, onde há uma nítida tendência de aplicação dos resultados e de divulgação através dos mecanismos de extensão rural.

Os pesquisadores da Fundação Oswaldo Cruz e da EMBRAPA dão as suas maiores contribuições na ciência aplicada e na produção de tecnologia com pouco desenvolvimento de ciência básica. Isto se deve a própria origem dessas instituições. O Instituto Oswaldo Cruz foi criado em função dos programas de saúde pública, enquanto que a criação da EMBRAPA deveu-se à tentativa estatal de modernizar a agricultura para a sua maior capitalização.

Ja os pesquisadores da universidade se localizam mais na produção de ciência básica (sobretudo na área biomédica). No entanto, foram dados vários exemplos de pesquisas aplicadas na universidade, o que demonstra mais uma vez a dificuldade de uma classificação rígida da ciência. Foram citados como exemplo de pesquisa aplicada o controle ambiental da Usina de Angra dos Reis, o estudo da contaminação da baía da Guanabara por água de esgoto, a profilaxia da esquistosomose.

Segundo os pesquisadores, as agências financiadoras preferem conceder recursos à pesquisa básica na universidade e à pesquisa aplicada e tecnológica nas instituições extra-universitárias, pois aí a relação entre empresa e Estado é mais viável.

Outro aspecto a ser ressaltado e intimamente relacionado à questão da internacionalização da nossa economia de uma forma dependente é a freqüência de realização de

pesquisa adaptativa, no sentido de adequar determinadas descobertas feitas no exterior às condições brasileiras.⁴

Na universidade, essa tendência só aparece implicitamente. Já nas instituições extra-universitárias, a ênfase na pesquisa adaptativa é expressa claramente, como se vê a seguir:

“Aqui nós fazemos um trabalho de química copiativa. Eu sou 100% favorável a esse tipo de pesquisa, isto porque no Brasil nós não temos pesquisadores nem dinheiro para começar uma pesquisa de zero. E o Japão, que no ano 2000 vai passar à frente dos Estados Unidos, está fazendo química copiativa. O japonês ia procurar os furos nas patentes; onde as patentes eram furadas, eles iam por ali. Pretendemos no futuro ser o que hoje é o Japão. Por isso sou a favor da pesquisa prática que é a copiativa. É essa a orientação da FINEP, e é claro que a FINEP faz isso aos poucos para evitar reclamações. Há anos que a FINEP vem aumentando a ajuda às pesquisas práticas.” (nº 33)

Embora saibamos que os parâmetros da pesquisa científica são internacionais, o mais importante não é apenas mostrar a tendência no Brasil de realização de pesquisa adaptativa, mas evidenciar como este tipo de pesquisa serve para facilitar a apropriação dos seus resultados por empresas privadas. Vê-se assim como o Estado financia pesquisas que efetivamente vão beneficiar empresas (multinacionais e nacionais) e dessa forma contribuir para a acumulação de capital internacional.

Mas a questão da absorção dos resultados de pesquisas por determinadas classes sociais ou segundo certos interesses é diluída (daí o seu caráter ideológico), quando mostram que a produção de remédios e vacinas vai beneficiar toda a população, no sentido do controle das doenças mais catastróficas, ou quando declaram que estudos em doenças de chagas ou em leptospirose vão ser importantes ao crescimento econômico do país, na medida em que estas doenças acontecem geralmente nas faixas produtivas da população.

Na área agrônômica, sobretudo na EMBRAPA, está presente a idéia de que a pesquisa vai aumentar a produtividade agrícola em geral, trazendo benefícios para todas as classes sociais, pois, enquanto consumidores ou enquanto produtores, usufruirão do menor preço e do aumento na venda dos produtos.

Vê-se aqui claramente a ciência e a tecnologia funcionando também como ideologia, no sentido de dissimular uma realidade desigual. Trata-se de uma visão distorcida do processo de modernização na agricultura, porque, na verdade, somente os grandes produtores podem adquirir tecnologias avançadas. Os produtos mais pesquisados são os exportáveis (já vimos os determinantes sociais) cultivados em grandes propriedades e com maciça utilização de maquinaria.

Embora saibamos que o problema fundamental da agricultura é a propriedade da terra, o atendimento às necessidades de pesquisa dos pequenos produtores seria mais satisfatório se houvesse uma ênfase em estudos de produtos de subsistência. Entretanto

⁴ Esta tendência foi demonstrada em vários estudos anteriores, como Morel, 1979, Sant'Anna, 1975, etc.

to, os produtos de consumo interno não são relevantes; os seus produtores não têm condições para comprar insumos e equipamentos das empresas multinacionais, observando-se assim a relação estreita entre os determinantes e os fins sociais da pesquisa. A pesquisa mais estimulada é aquela que vai beneficiar os grupos econômicos internacionais.

Essa questão nos leva à discussão sobre as classes ou segmentos sociais beneficiados pela nossa produção científica e tecnológica. O caminho apontado pelas entrevistas sugere que não se deve buscar univocamente qual a classe ou grupo social que mais tem se beneficiado do conhecimento produzido, porém, em que proporção e de que forma as classes dominantes, as classes dominadas e certos segmentos como a comunidade científica dele têm se apropriado no momento histórico atual.

Os pesquisadores, principais responsáveis pelo desenvolvimento da ciência e da tecnologia, se beneficiam da sua produção ao serem reconhecidos no mundo científico. Mas isto não significa necessariamente uma ascensão na hierarquia da instituição, pois, segundo os entrevistados, não há uma definição criteriosa da carreira de pesquisador (este aspecto foi menos enfatizado na EMBRAPA).

Por outro lado, notou-se também, por parte dos cientistas, uma dificuldade de percepção das conseqüências sociais da pesquisa. Na área biomédica, respondem frequentemente que o maior beneficiado pela pesquisa é a população atingida pela doença, e, na área agrícola, a população rural. Reaparece aqui a tendência de demonstrar a neutralidade da ciência, o que denota seu caráter ideológico (não necessariamente intencional), no sentido de dissimular a realidade desigual na apropriação do conhecimento.

Embora já tenhamos mostrado os interesses que permeiam a ênfase de estudos em doenças endêmicas, dado o fato de serem doenças que atingem mais as classes inferiores, este tipo de pesquisa é devidamente justificada e legitimada como atendendo a necessidades destas classes. Entretanto, sabe-se que estas necessidades estariam sendo melhor solucionadas caso os estudos estivessem voltados para o diagnóstico e a prevenção das doenças do que para o seu tratamento. Além disso, muitos desses problemas se resolvem mais com obras de infra-estrutura (como saneamento básico), do que com pesquisas de medicamentos. Sendo assim, embora a produção da vacina ou de um medicamento possa amenizar problemas de saúde que atingem sobretudo as classes dominadas, atende também a interesses econômicos e políticos dominantes. A vacina ou o medicamento, depois de serem descobertos em instituições estatais, são geralmente passados às empresas multinacionais para a produção em série. Algumas exceções ocorrem na Fundação Oswaldo Cruz, que dispõe de um setor de tecnologia envolvido com a produção de vacinas e medicamentos. Porém, mesmo nesta instituição, foi declarado que a FINEP exigiu, para financiar uma pesquisa tecnológica, a assinatura de um convênio com uma empresa interessada na industrialização (tal qual a NORQUISA).

Vê-se assim uma certa articulação das instituições de pesquisa estatais com o setor produtivo. Os grupos econômicos que exercem influência na esfera da produção científica e tecnológica também se apropriam dos resultados das pesquisas desenvolvidas em instâncias estatais (no caso do capitalismo dependente, a burguesia internacional).

Outro momento no qual se pode verificar a força das classes dominantes é o da divulgação ou aplicação dos resultados das pesquisas. Foram dados vários exemplos de pressões feitas para que determinados resultados não sejam tornados públicos ou exemplos de desinteresse do Estado em possibilitar a apropriação do conhecimento pelas

camadas mais amplas da sociedade, na medida em que possam contrariar interesses de grupos econômicos, conforme se vê nas seguintes afirmações:

“Nós desenvolvemos um teste cutâneo que permite fazer o diagnóstico da doença de chagas, um teste semelhante àquele que se faz para diagnosticar a tuberculose, e isso foi feito com um trabalho que contou com o auxílio da Central de Medicamentos em convênio com a nossa universidade. Depois que nós apresentamos os resultados, e já fazem 4 anos, as coisas continuaram no mesmo nível. A universidade sequer se lembra mais de que foi feito esse trabalho... Por outro lado, o ambiente externo, o Ministério da Saúde, vive como se nada tivesse ocorrido. E tenho certeza de que os testes são uma vantagem muito grande. Mas já sabemos que há uma defasagem muito grande entre a existência do conhecimento e a sua utilização em benefício da comunidade. Principalmente nos países subdesenvolvidos, essa defasagem é maior ainda. Há um outro fato também. Há cerca de um ano nós verificamos que alguns medicamentos utilizados para tratar as doenças tropicais são drogas altamente tóxicas. Isso foi documentado e apresentado às autoridades responsáveis e também em congressos científicos. Não há qualquer interesse das autoridades responsáveis em certificar-se de que a informação está correta para tomar as providências, retirando do mercado aquilo que é prejudicial à comunidade.” (nº 11)

A partir deste exemplo, pode-se constatar que um teste para diagnosticar uma doença não é divulgado pelo Estado, enquanto que a descoberta de uma vacina é transformada em programa de saúde. Isto porque, a vacina, além de ser útil à sociedade no sentido do controle da doença por ela propiciado, permitindo a legitimação da política científica e tecnológica, atende também a interesses econômicos fortes.

Outro exemplo de pressão de grupos econômicos para a não divulgação de resultados do conhecimento vem a seguir:

“Nós descobrimos que em crianças de menos de 5 anos de idade, o vírus é muito mais importante do que a bactéria no processo de infecção, mas a indústria farmacêutica não está interessada nisso porque visa generalizar o seu lucro com a venda de remédios, ou melhor, de antibióticos. E, como você sabe, antibióticos só se aplicam em infecções por bactérias, não interessa à indústria a divulgação de resultados de pesquisa que apontem a infecção por vírus.” (nº 29)

Um fator apontado pelos pesquisadores da universidade como entrave à divulgação e/ou aplicação dos resultados das pesquisas é a debilidade das atividades de extensão na estrutura universitária. Embora se trate de um aspecto relevante, o desenvolvimento da extensão por si só não leva à apropriação de resultados de pesquisas por diferentes camadas sociais. Os pequenos produtores, por exemplo, muitas vezes não se utilizam das tecnologias avançadas por falta de condições mínimas de terra e de crédito e não por falta de informação sobre o que é produzido através das atividades de extensão rural. No entanto, a dinamização das atividades de extensão da universidade seria um mecanismo importante de divulgação do conhecimento produzido, no sentido de conscientizar mais os cientistas sobre os impactos sociais das suas pesquisas e de proporcionar uma maior mobilização política em torno da possível apropriação dos seus resultados.

Os interesses do capital (sobretudo do capital internacional) são os mais atendidos pela pesquisa desenvolvida no Brasil. Por outro lado, esta pesquisa também favorece às classes dominadas, através de descobertas que podem controlar problemas na área de saúde ou na agricultura e que justificam a política científica e tecnológica. Os pesquisadores são também beneficiados, na medida em que a sua produção possibilita o seu reconhecimento no mundo científico.

À guisa de conclusão, pode-se afirmar que, de maneira semelhante a produção, a apropriação da pesquisa por determinadas classes ou segmentos sociais é também intermediada pelo Estado, mostrando mais uma vez, no quadro do capitalismo dependente, a conexão entre os determinantes e os fins sociais da pesquisa científica e tecnológica e as relações estabelecidas entre estrutura produtiva, Estado e classes sociais no nosso contexto.

Conclusões

Vimos, a partir da análise das entrevistas realizadas, os interesses das classes sociais e da sociedade civil decisivos para a produção científica e tecnológica e que por elas são favorecidos. Ao mesmo tempo, mostramos como a pesquisa desenvolvida pelo Estado é resultante das forças sociais atuantes num determinado momento histórico.

No caso do Brasil, país capitalista dependente, as forças ligadas à internacionalização da economia são dominantes nas decisões estatais. Como a posse e o controle do capital e do conhecimento técnico estão localizados fora dos limites nacionais, a capacidade do Estado tomar decisões inerentes ao aproveitamento da ciência e da tecnologia, no sentido do atendimento às necessidades básicas da economia brasileira, fica reduzida.

Os interesses do capital internacional se mostram atuantes na definição das prioridades de pesquisa, o que evidencia o caráter contraditório do Estado capitalista dependente: se por um lado representa a idéia de nação, pela sua delimitação territorial-nacional, por outro lado, ele é, de fato, um mecanismo de internacionalização da economia, pela tendência de mundialização da estrutura produtiva.⁵

No entanto, embora as forças dominantes ligadas à burguesia internacional limitem a autonomia política do Estado nos países do capitalismo periférico, não se constata um bloco único e coeso no poder. As pressões populares e os interesses dos pesquisadores também se fazem influentes (em menor intensidade) no seio do Estado, fazendo com que determinadas pesquisas, não necessariamente relevantes para o capital internacional, sejam realizadas.

Quanto à apropriação social da pesquisa científica e tecnológica desenvolvida pelas instâncias estatais, verifica-se que as descobertas aí obtidas, quando resultantes de pesquisa aplicada ou de desenvolvimento tecnológico, são geralmente absorvidas por empresas privadas, na sua maioria multinacionais. Trata-se assim do setor público, indiretamente, financiando o setor privado, o que dificulta o estabelecimento de limites entre o setor público e o setor privado nos países capitalistas.

Por isso, pode-se afirmar que, na sociedade capitalista periférica, o Estado defende mais os interesses da classe capitalista, todavia não necessariamente da burguesia na-

⁵ Aguiar (1986) mostra claramente essa tendência através da criação da EMBRAPA pelo Estado brasileiro.

cional. A internacionalização da economia e a posição inferior dos países dependentes na divisão internacional do trabalho fazem com que o Estado preserve sobretudo os interesses de acumulação do capital internacional.

As ações e decisões do Estado capitalista dependente são mais resultantes das forças econômicas do capital do que de uma efetiva mobilização política das suas classes e segmentos. Estes aspectos não invalidam, entretanto, uma discussão e uma possível utilização política do espaço público do Estado, pois, como mostramos, as forças dominadas não estão totalmente ausentes, influenciando, em menor grau, a produção científica e tecnológica e podendo se apropriar, em determinados momentos, dos seus resultados.

Por outro lado, o Estado, visando legitimar a sua dominação, incentiva pesquisas que podem atender parcialmente a necessidades das classes inferiores ou da sociedade mais ampla. É o caso da produção de vacinas para doenças frequentes nas populações carentes ou de pesquisas que tratam do melhoramento ou do aproveitamento de produtos de subsistência.

As classes dominantes se mostram também atuantes no momento da divulgação ou de uma possível aplicação de determinados resultados de pesquisas. Ou seja, algumas linhas de pesquisa são incentivadas pelo Estado, mas quando os seus resultados ferem interesses econômicos não são difundidos ou não são revertidos em programas sociais, o que demonstra, mais uma vez, a contradição existente entre o espaço público e o privado no seio do Estado capitalista dependente. O mesmo Estado que incentiva a produção numa instituição pública não permite a sua apropriação ampla, gerando a defasagem entre a produção científica e tecnológica e a sua apropriação.

Este hiato resulta da estrutura complexa de poder existente nos países periféricos. Como o processo de acumulação nacional é determinado pelo capital em escala mundial, o Estado, além de exercer uma dominação interna, sofre também uma dominação externa. O Estado capitalista periférico se vê então envolvido numa dupla contradição: entre as classes dominantes e dominadas do país e entre o processo de internacionalização do capital e sua especificidade numa dinâmica social interna.

Se o desenvolvimento de certas pesquisas pode favorecer simultaneamente as classes dominantes e as classes dominadas, elas são incentivadas e posteriormente divulgadas. Quando os resultados das pesquisas podem diminuir ou impedir uma maior lucratividade das empresas, não se tornam conhecidos; é o caso de pesquisas que chegam ao diagnóstico de certas doenças ou que descobrem contra-indicações de certos medicamentos.

As questões aqui levantadas nos remetem à discussão teórica inicial sobre as concepções de ciência como força produtiva, como dominação política e como ideologia no contexto do capitalismo dependente.

Vários estudos realizados sobre a produção científica e tecnológica no Brasil já mostraram uma não incorporação da ciência e da tecnologia ao processo produtivo. As razões são apontadas na nossa industrialização dependente.

Ao contrário dos países centrais, em que ciência, tecnologia e industrialização atuaram integradamente num mesmo sistema, nos países dependentes isso não se verifica: a industrialização liderada pela produção de bens de consumo duráveis, pautada segundo padrões dos países centrais, desenvolve-se dentro do contexto da dependência tecnológica. O sistema produtivo brasileiro tem atuação bastante reduzida como fonte de demanda e solicitação do sistema científico e tecnológico nacional (Morel, 1979).

A industrialização no Brasil caracterizou-se pelo baixo grau de relacionamento entre atividade de pesquisa e atividade industrial. A industrialização via substituição de importações levou à marginalização do setor incipiente de pesquisa, porque a produção de itens a serem substituídos, que visaram atender a um mercado já constituído, implicou a absorção do *know-how* estrangeiro (Sant'Anna, 1975).

Embora se possa reafirmar que a ciência e a tecnologia do nosso país não estejam incorporadas ao sistema produtivo, o nosso estudo permite constatar que a produção científica e tecnológica desenvolvida por instâncias estatais (sobretudo em determinadas áreas) não deixa de estar articulada com o sistema produtivo controlado pelas multinacionais, através da delimitação de prioridades de pesquisas. No caso da universidade, trata-se de uma articulação indireta com a empresa, pois ela é levada a pesquisar temas que são também de interesse para os grupos econômicos dominantes. Quanto às instituições extra-universitárias, trata-se de uma articulação mais direta com a empresa, pois os resultados das pesquisas realizadas são geralmente apropriados por multinacionais (algumas vezes realizando simples adaptações).

Sendo assim, além da dependência científico-tecnológica decorrente da importação de *know-how* estrangeiro, evidencia-se uma outra forma de dependência, através da articulação da nossa produção científica e tecnológica com os interesses do capitalismo internacional.

Dessa forma, a ciência e a tecnologia dos países periféricos também podem ser consideradas como forças produtivas, com a especificidade de, ao desempenharem esse papel, estarem reforçando a própria situação de dependência. A ciência e a tecnologia aqui existentes através da importação, da simples adaptação de descobertas feitas no exterior, ou através de uma produção própria, favorecem sobretudo a acumulação do capital internacional.

Quanto à idéia da ciência e da tecnologia como dominação política, há uma tentativa por parte do Estado brasileiro de também se legitimar através da política científica e tecnológica. É o caso do incentivo à descoberta de vacinas ou de medicamentos que podem beneficiar toda a sociedade. Entretanto, nos países do capitalismo dependente, o fato da ciência e da tecnologia propiciarem a acumulação do capital internacional e a manutenção da própria dependência torna questionável a sua capacidade de legitimação do poder estabelecido.

Habermas, nos seus estudos, mostra que a força legitimada da ciência e da tecnologia no capitalismo avançado está no fato de que elas geram o crescimento econômico e constituem uma das formas pelas quais o Estado se mostra eficiente e oferece recompensas aos seus cidadãos. Porém, nos países periféricos, a grande influência dos interesses do capital mundial no seio do Estado inviabiliza a sua eficiência através da política científica e tecnológica, no sentido das recompensas sociais e econômicas por ela acarretadas, o que nos faz supor uma reduzida capacidade de utilização da ciência e da tecnologia como mecanismo de dominação política. Esta é uma das razões que nos permite perceber o maior potencial de discussão política sobre a produção e a apropriação da pesquisa científica e tecnológica nos países do terceiro mundo.

Em suma, no capitalismo avançado há uma dificuldade de capacidade crítica pela racionalidade científico-técnica existente. Já no capitalismo dependente, a conscientização dos interesses ligados à internacionalização da economia, atuantes na produção científica e tecnológica, pode suscitar uma discussão política em torno desse problema

e viabilizar a concepção da ciência e da tecnologia como instrumento de emancipação política, no sentido da luta pela conquista da autonomia nacional.

Como o Estado é o catalisador de interesses de classes e de segmentos da sociedade civil, é importante, em função da politização da questão científica e tecnológica, que seja o Estado, e não a estrutura produtiva, a interferir diretamente na produção científica e tecnológica, possibilitando um aproveitamento político do espaço público do Estado.

No que se refere à visão da ciência e da tecnologia como **ideologia**, nos países periféricos isso se verifica sobretudo através da tentativa de dissimulação de uma realidade social desigual e dependente. A pesquisa agrícola, por exemplo, é justificada pelo aumento de produtividade que ela pode proporcionar à agricultura em geral, omitindo-se que muitas das tecnologias desenvolvidas para o setor agrícola não podem ser apropriadas por pequenos produtores, por falta de condições infra-estruturais. A questão da estrutura fundiária é substituída pela questão da modernização da agricultura (através da absorção de novas tecnologias), observando-se aí a dimensão ideológica da tecnologia, no sentido de ofuscar a desigualdade social e as formas reais de sua superação.

Além disso, os problemas nacionais deixam de ser considerados na sua dimensão social, econômica e política e se convertem em problemas técnicos e científicos. Por isso, Morel, 1979, constata que, enquanto nos países centrais a força legitimadora da ideologia deriva em grande parte do fato da ciência e da tecnologia estarem integradas à infra-estrutura, sua função, nos países dependentes, é a de dissimular a realidade da dependência.

Dessa forma, levantamos alguns pontos de discussão sobre as relações entre a ciência e a tecnologia com a infra-estrutura e a superestrutura nos países do capitalismo dependente, baseados no estudo empírico sobre os interesses de classes e de segmentos sociais que se refletem na produção e apropriação social da pesquisa científica e tecnológica.

A partir dessa discussão, as concepções de ciência e tecnologia como força produtiva, como dominação política e como ideologia podem ser adequadas para a análise da nossa realidade, na medida em que sejam interpretadas de acordo com as especificidades do capitalismo dependente. Além disso, as características da dependência estrutural, gerando a dificuldade de legitimação pela produção científica e tecnológica do país, possibilitaram também a idéia de ciência e tecnologia como instrumento de emancipação política.

Referências bibliográficas

- AGUIAR, R.C. *Abrindo o pacote tecnológico; estado e pesquisa agropecuária no Brasil*. Brasília, Colis, CNPq, 1986.
- AMARAL, T.C.K. *Dependência; algumas considerações*. Brasília, UnB, Departamento de Ciências Sociais, 1974. tese (mestrado)
- BENAKOUCHE, R.A. *tecnologia enquanto forma de acumulação*. *Economia e Desenvolvimento*, São Paulo, 1 (2) : 1-48, fev. 1982.
- CARDOSO, F.H. *Imperialism and dependency in Latin America*. In: BONILLA, F. & GIRLING, R. *Structures of dependency*. Stanford, Stanford University, 1973.

- CARDOSO, F.H. Notas sobre o estado atual dos estudos sobre dependência. In: FER-
RA, José, coord. *América Latina; ensaios de interpretação econômica*. Rio de Janeiro,
Paz e Terra, 1976.
- _____. & FALLETO, E. *Dependência e desenvolvimento na América Latina*. Rio de
Janeiro, Zahar, 1970.
- CASSIOLATO, J.E. A responsabilidade da aplicação dos investimentos de C & T no
Brasil. *Revista Brasileira de Tecnologia*, Brasília, 13 (3):43-8, jun./jul. 1982.
- EMMANUEL, A. *Technologie appropriée ou technologie sous-développée?* Paris, PUF,
1982.
- FIGUEIREDO, V. *Desenvolvimento dependente brasileiro*. Rio de Janeiro, Zahar,
1978.
- FRANK, A.G. *Capitalism and underdevelopment in Latin America*. New York, Mo-
dern Reader Paperback, 1969.
- _____. *Le développement du sous-développement*. Paris, Maspero, 1969.
- GIANOTTI, J.A. As ciências como forças produtivas. *Ensaio de Opinião*, Rio de Ja-
neiro, 5, 1977.
- GOLDENBERG, J. Considerações sobre a política científica tecnológica no Brasil.
Estudos, São Paulo, 11, 1975.
- HABERMAS, J. *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro, Zahar, 1982.
- _____. *A crise de legitimação no capitalismo tardio*. Rio de Janeiro, Tempo Brasi-
leiro, 1980.
- _____. *Para a reconstrução do capitalismo tardio*. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- _____. Técnica e ciência como ideologia. In: *TEXTOS escolhidos*. São Paulo, Abril
Cultural, 1980. (Os pensadores, 48)
- HERRERA, A. *Ciência y política en América Latina*. México, Siglo XXI, 1971.
- LOPES, J. Leite. *Ciência e libertação*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.
- LUZ, Madel T. *Medicina e ordem política brasileira*. Rio de Janeiro, Graal, 1982.
- MARCUSE, H. *Razão e revolução*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.
- _____. *A ideologia da sociedade industrial*. Rio de Janeiro, Zahar, 1982.
- MARX, K. *O capital*. 3. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1975.
- _____. & ENGELS, F. *Ideologia alemã*. Lisboa, Presença; São Paulo, Liv. Martins
Fontes, 1980.
- _____. *Obras escogidas*. Madrid, Ed. Avoso, 1975.
- MOREL, R.L.M. *Ciência e estado*. São Paulo, T.A. Queiróz, 1979.
- POULANTZAS, N. *As classes sociais no capitalismo hoje*. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.
- _____. *O estado, o poder, o socialismo*. Rio de Janeiro, Graal, 1981.
- RATTNER, H. *Ciência e tecnologia: as tendências atuais*. *Economia e Desenvolvi-
mento*, São Paulo, 1 (2):61-93, fev. 1982.
- SANTOS, T. *dos Revolução científico-técnica e capitalismo contemporâneo*. Petró-
polis, Vozes, 1983.
- _____. *Transferência tecnológica e reestruturação do capitalismo*. *Economia e De-
senvolvimento*, São Paulo, 1 (1):7-29, maio 1981.
- SANT'ANNA, V. *A política da ciência no Brasil: uma discussão*. *Estudos*, São Paulo,
11, 1975.
- SCHENBERG, M. *Tecnologia e subdesenvolvimento*. *Revista Paz e Terra*, Rio de Ja-
neiro, 2 (8):87-93, set. 1968.

-
- SOBRAL, F. *Ciência e poder*. Brasília, UnB, Departamento de Sociologia, 1985. mimeo.
- STEPAN, N. *Gênese e evolução da ciência brasileira*. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.
- TOLIPAN, R. de M. *Tecnologia e produção capitalista*. Estudos, São Paulo, 11, 1975.

Recebido em 15 de julho de 1986

Fernanda Antônia da Fonseca Sobral, Mestre em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB), é professor assistente do Departamento de Sociologia da referida universidade.

This article discusses ideas brought up by contemporary marxist authors related to science and technology considered as productive force, political domination and ideology in the context of dependent capitalism using as reference an empiric study on production and social appropriation of bio-medical research carried on at UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) and FIOCRUZ (Fundação Instituto Oswaldo Cruz) and on agronomical research developed at UnB (Universidade de Brasília), UFRRJ (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro) and EMBRAPA (Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária). It tried to shed light upon social determinants (economic, political and ideological) of researches verifying interests of classes or of civil society segments incorporated in the definition of research priorities. On the other hand, it tried to discover eventual social consequences brought about by the above researches, also observing which classes and/or social segments have profitted from the produced knowledge as well as intervenient factors so that certain results of researches are not published and/or put into practice. From the analyses of the interviews carried on by researchers of the mentioned institutions, and due to specific relations between productive structure, social classes and the State, in Brazil, the approaches to science and technology are re-interpreted according to dependent capitalism characteristics.

L'article se propose de discuter les idées posées par d'auteurs marxistes contemporains sur la science et la technologie comme force productive, comme domination politique et comme idéologie dans le contexte du capitalisme dépendant, ayant comme point de référence une étude empirique sur la production et l'appropriation sociale de la recherche au domaine de la biomédecine à l'UFRJ et FIOCRUZ et de la recherche agronomique à l'UnB, UFRRJ et EMBRAPA. Cette étude a cherché d'éclairer les déterminants sociaux (d'ordre économique, politique et idéologique) des activités de recherche, vérifiant les intérêts de classes ou de segments de la société civile incorporés à la définition de priorités des recherches. D'autre part, on a cherché de constater les possibles conséquences sociales entraînées par les recherches développées, observant aussi quelles sont les classes et/ou segments sociaux plus favorisés par la connaissance produite, aussi comme les facteurs intervenants pour que certains résultats de recherches n'arrivent pas à être divulgués et/ou appliqués. A partir de l'analyse des entretiens réalisées avec les chercheurs au domaine et aux institutions déjà citées, et avec les spécificités de rapport entre la structure productive, les classes sociales et l'Etat, au Brésil, les approches données à la science et à la technologie sont réinterprétées à la lumière des caractéristiques du capitalisme dépendant.

El artículo se propone discutir ideas tratadas por autores marxistas contemporáneos a respecto de la tecnología como fuerza productiva, como dominación política y como ideología en el contexto del capitalismo dependiente, teniendo como punto de referencia un estudio empírico sobre la producción y la apropiación social de la investigación biomédica en la UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) y FIOCRUZ (Fundação Instituto Oswaldo Cruz) y de la investigación agronómica en la UnB (Universidade de Brasília), UFRRJ (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro) y EMBRAPA (Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária). Busca esclarecer también las determinantes sociales (de origen económica, política e ideológica) de las actividades de investigación, comprobando los intereses de clases o segmentos de la sociedad civil incorporados en la definición de prioridades de investigación. Por otro lado, busca constatar las posibles consecuencias sociales causadas por las investigaciones desarrolladas, observando también cuales las clases y (o) segmentos sociales que más han sido beneficiados por el conocimiento producido, bien como los factores que intervienen para que determinados resultados de investigación no sean anunciados y (o) aplicados. Partiendo del análisis de las entrevistas realizadas con los investigadores en las áreas e instituciones ya referidas, y teniendo en cuenta las especificidades de relacionamiento entre estructura productiva, clases sociales y Estado, en Brasil, los abordajes dados a la ciencia y a la tecnología son reinterpretados llevandose en cuenta las características del capitalismo dependiente.

Ciência da educação entre modernidade e pós-modernismo*

Werner Markert

Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin

Este artigo tenta reintroduzir na discussão contemporânea uma teoria educacional crítica enraizada em idéias do Iluminismo, contrapondo tendências irracionalistas de certos autores pós-modernistas, como Baudrillard, Lyotard e outros. Nele é ressaltada a importância de se preservar o conceito de individualidade autônoma formada num contexto de ação comunicativa (Habermas), onde enfoca, entre outros temas, a subjetividade do autor, o qual está convicto de que os sindicatos podem assumir verdadeiramente a importante função de constituir e preservar indivíduos autônomos e autoconfiantes.

Neoconservadorismo, Teoria dos Sistemas e Pós-modernismo – desafios à Ciência da Educação

As orientações teóricas tradicionais da ciência da Educação, como expressão da modernidade, estão sendo postas em dúvida: Iluminismo (Aufklärung), autonomia, subjetividade, emancipação representam “códigos semânticos” cuja pretensão de racionalidade – numa perspectiva filosófica da história – os teria transformado em seus contrários (Vester, 1985, p. 5).

Embora estes conceitos filosóficos unificadores se conscientizem de sua alienação, possam fundamentar materialmente seu sentido histórico concreto em eventos-chave como a Reforma, o Iluminismo, a Revolução Francesa ou a Industrialização e obtenham, como conceitos dialéticos, validade para a reflexão sobre contradições experimentadas concretamente, o Pós-modernismo postula, especificamente, que o cerne normativo deles, ou seja, a fé na racionalidade de uma sociedade universal, de um sujeito universal, estaria falida.

O ataque cerrado contra o projeto da modernidade se processa em três direções, em princípio incomensuráveis: o Neoconservadorismo, a Teoria dos Sistemas e o Pós-modernismo. A modernidade é acusada, em síntese, das seguintes contradições e mitificações:

O Neoconservadorismo assinala, com mal disfarçada satisfação, que a modernização, por si só, não engendra um novo homem, não produz um mundo mais racional, pelo contrário: justamente onde o Iluminismo se torna, de certa forma, tarefa do Estado, só teria gerado burocratização e opressão. As análises feitas por Max Weber, das consequências sociais de uma racionalidade meio-fim instrumentalizada, instalaram uma rígi-

* Traduzido do alemão pelo Prof. Estevão de Rezende Martins, da Universidade de Brasília.

da estrutura de subserviência justamente nos setores em que as instâncias superiores exigem iniciativa e auto-realização. Na cultura ocidental, as orientações valorativas “iluministas” teriam caído em descrédito, porque haviam provocado, nas massas, uma expectativa ilusória que, numa sociedade de trabalho, orientada pelo desempenho, seria irrealizável. Uma sociedade moderna de trabalho só funcionaria se o êxito acarretasse sempre um desempenho novo. As promessas do Iluminismo deveriam ser excluídas do mundo produtivo. O pensamento neoconservador recorda-se da filosofia de Karl Jaspers: caberia perseverar na consciência moderna e, simultaneamente, buscar o esclarecimento filosófico na Metafísica. Se a tarefa de um conhecimento objetivo e inovador da natureza compete às ciências modernas, a filosofia consiste numa forma de reflexão que vá além e abranja as ciências, à qual caberia, na qualidade de sucessora da religião, o auto-esclarecimento transcendental do espírito.

À Ciência da Educação se atribui, nesse entendimento, a tarefa de investigar, por procedimentos empírico-analíticos, as exigências dos mundos vitais modernos e, concomitantemente, interpretar o significado de vida à luz das pretensões de validade de uma moralidade tradicional.

A Teoria dos Sistemas supera os conceitos do Iluminismo, como teorias básicas da ciência moderna de educação, através de um outro modelo de argumentação. A questão não estaria na instauração de uma fundamentação normativa para a ciência, mas na realização de um sistema moderno de educação de massa, universalmente seletivo e, em princípio, aberto (cfr. Luhmann/Schorr, 1979). A crise da pedagogia científica explicar-se-ia pelo fato de que ela se ocupa mais com “universos formativos” desejáveis do que com “universos escolares” realmente possíveis. Dessarte, a pedagogia preocupar-se-ia mais com a fundamentação antropológica da disciplina e com construções históricas tradicionais do que com a análise empírica de ações concretas. Os problemas próprios à Ciência da Educação definem-se, contudo, pela tarefa que compete à construção e ao desenvolvimento de um sistema educacional público moderno. Metadebates sobre a dialética sistema-sujeito afastam de uma problemática com metas precisas, reproduzem apenas as formas modernas de pensar da antiga tradição europeia e não passam, na prática, de uma crítica, sem conseqüências, da ideologia.

De que modo, à vista de tal crítica, o conceito de formação pode ser reativado é algo que se avalia pela medida em que seja ele integrável à tarefa moderna da ciência da educação: a de “desenvolver um instrumental seletivo teórico que seja elaborado e aperfeiçoado mediante processos de investigação com finalidades precisas”, como postula Tenorth, concordando com Luhmann e Schorr (Tenorth, 1983, p.357).

A desvirtuação ou mesmo a destruição dos “códigos semânticos” da modernidade caracteriza a base de entendimento do Pós-modernismo.

A filosofia do Iluminismo e do Idealismo reflete quicá a divisão do mundo em razão e desrazão, em racionalidade e irracionalidade, em autonomia e poder, mas continua consagrando, em última análise, a hegemonia da razão e da racionalidade como intocáveis. A modernidade teria perdido seu cerne normativo: a crença na racionalidade de uma sociedade universal de homens maduros, o otimismo do progresso do processo histórico, a vitória do Iluminismo sobre as irracionalidades do mundo.

A vigilância, a burocratização, a destruição permanecem, também na modernidade, formas de manifestação de universos vitais e foram evidenciados por Foucault, por exemplo, até os menores detalhes da comunicação quotidiana.

A racionalidade iluminista teria subjugado a subjetividade, ao invés de levá-la à auto-realização tencionada. O otimismo quanto ao progresso, na moderidade, ter-se-ia desvirtuado numa história de salvação. Em lugar dela emergiria a pós-história, o conjunto das descontinuidades simultâneas, a aceitação das inconsistências e das perdas de sentido, o jogo com a desordem.

A racionalidade pós-moderna entende-se como um jogo de paradoxos, de uma série infinita de subdiscursos. Baudrillard proclama a “destruição de todas as referências”; Lyotard vê na filosofia iluminista moderna, na mediação entre sujeito e razão, apenas uma pretensão terrorista da teoria.

O contexto do pensamento filosófico da identidade — Iluminismo, autonomia, subjetividade, razão — necessitaria ser rompido como um todo: “O sujeito é um produto da máquina representativa e desaparece com ela.” (Baudrillard, 1983 b, p.25).

A reflexão sobre seus próprios pressupostos teóricos implícitos é, decerto, tema relevante para as ciências da educação e só é praticada criticamente quando se refira explicitamente à pedagogia do Iluminismo.

No que diz respeito à educação de adultos, Horst Siebert exprimiu seu ceticismo já em 1977, afirmando que as “concepções reformistas” correriam o perigo de que “postulados como autodeterminação, orientação dos participantes e participação sejam aceitos demasiado naturalmente e não passem de fórmulas vazias sem conseqüências” (Siebert, 1977, p. 24es.). Hans Tietgens critica o “arbitrário” de muitos projetos de teorias que adicionam irrefletidamente elementos teóricos provenientes de quaisquer fontes de referência. Horst Dräger lamenta a perda da consciência histórica na discussão teórica e, por fim, Klaus Mollenhauer constata que as possibilidades de constituição de uma teoria da educação dos adultos ficavam “sem desenvolvimento porque, entretanto, problemas parciais... pareceram mais importantes” (in: Tietgens, 1981, p.8). Dessarte, os conceitos básicos da teoria iluminista da formação foram, com frequência, reduzidos a lugares comuns pelas didáticas que grassam arbitrariamente (cfr. Markert, 1981, 1984).

Heinz-Elmar Tenorth resume tais tendências sarcasticamente: “Um olhar sobre a história do pensamento pedagógico pode até suscitar a impressão de que o normal, na formação de teorias nas ciências da educação, consiste numa interminável troca de teorias e conceitos” (Tenorth, 1983, p.345). As sucessivas conjunturas das ciências da educação negligenciaram, no mais das vezes, a reflexão epistemológica ou o teste empírico.

Passo, agora, 1) a debater um exemplo de conceito fulcral da ciência moderna da educação: o de sujeito, cuja pretensão de validade é negada tanto pela teoria dos sistemas como pelo pós-modernismo, e que recebe, do neoconservadorismo, a unção de categoria metafísica da totalidade; 2) a esclarecer o tema da ciência da educação, no projeto da modernidade situado entre a formação de teorias e as orientações práticas; e 3) a esboçar os pontos de referência de uma teoria didática da educação.

O referencial de minhas considerações são as reflexões de Jürgen Habermas acerca da formulação de um “projeto de modernidade”, que se articulam sobretudo em torno do discurso sobre a determinação do conceito de sujeito. Ao fazê-lo, relaciono o tema à polêmica entre a teoria crítica mais antiga e o pós-modernismo.

O aspecto empírico-material da temática centra-se no debate sobre o futuro da sociedade de trabalho, a exemplo das publicações mais recentes de Oskar Negt, Horst Kern e Michael Schumann.

O âmbito de investigação de tais reflexões poderia definir-se pelo que Wolfgang Keckeisen chamou de objetivo de uma “ciência crítica da educação”: a relação teoria-práxis ainda não foi suficientemente esclarecida nas diversas variantes da ciência crítica da educação. “É necessário resolver a questão dos sujeitos e dos destinatários da ciência da educação, a de seu modo da organização e de suas perspectivas de êxito, bem como, por fim, – abrangendo estes elementos – a da situação histórico-social global, no caso de a relação específica à práxis de uma ciência crítica da educação dever ser esclarecida racionalmente, ao invés de ser meramente postulada através de declarações de intenção e de normas ideais.” (Keckeisen, 1984, p. 250)

Sobre a contradição na teoria da formação – o conceito de sujeito da teoria crítica e o pós-modernismo

O “projeto da modernidade” não é posto em questão apenas pelos desafios da teoria dos sistemas, do pós-modernismo ou do neoconservadorismo. A utopia própria à sociedade de trabalho teria em nossos dias perdido importância teórica e prática para abranger as possibilidades de uma vida coletivamente melhor e comunicativamente mais rica, de acordo com a tese sustentada por Jürgen Habermas neste debate. “Considero descabida a tese da irrupção do pós-modernismo. Nem a estrutura do espírito da época, nem a maneira de polemizar sobre as perspectivas futuras da vida se modificaram, nem as energias utópicas desapareceram da consciência histórica. Antes esgotou-se uma determinada utopia, que – no passado – se cristalizara em torno do potencial da sociedade de trabalho.” (Habermas, 1985, p. 145)

A “nova compreensibilidade” resultaria de que o trabalho, a produção e a apropriação têm peso cada vez menor na evolução da sociedade. Neste ponto, Habermas adota também pensamentos de Claus Offe e André Gorz.

A modernidade cria sua força normativa, decerto, do pensamento histórico e utópico do Iluminismo e da filosofia social. Duas ilusões da utopia filosófica realista teriam, contudo, desaparecido: “o potencial das relações de compreensão deveria decorrer sem entraves da produtividade das relações de trabalho.” (Habermas, 1985a, p. 161)

Somente a modernidade chega a sentir a necessidade histórica de auto-afirmação, conforme a fundamentação de Habermas da formulação de um conceito filosófico-reflexivo de sujeito em Hegel.

“O princípio do novo mundo, em si, é a liberdade da subjetividade, de que todos os aspectos essenciais, presentes na totalidade intelectual, se desenvolvam plenamente.” (cfr. Habermas, 1985b, p. 27)

Na mediação entre sujeito e mundo constituem-se a ciência, a moral e a arte como campos autônomos de atividades, os quais preenchem materialmente o espírito da modernidade. A mediação entre generalidade do sujeito e particularidade da subjetividade é tematizada no pensamento de Hegel, quando este reconhece que a divisão do mundo só pode ser efetuada na relação de autoconhecimento do sujeito.

Entroniza-se dessa maneira, no espírito absoluto, um conceito de razão que Marx tencionava aplicar numa filosofia da práxis. Seu modelo de práxis, contudo, adverte Habermas, não deixa de seguir modelos de pensamento prisioneiros da lógica da produção. A subjetividade se constitui, em Marx, de acordo com um paradigma de produção originado numa filosofia sumária da reflexão.

É contra a idéia de totalidade das filosofias da reflexão e da práxis em Hegel e Marx que se perfila especificamente a validade da “dialética negativa”, de Adorno, e a crítica anarquista da razão, de Lyotard.

No pós-modernismo acentua-se a crítica à razão totalizante, de modo a negar a própria idéia de subjetividade e de vontade.

“O projeto da modernidade consistia em libertar a humanidade da ignorância, da submissão e da miséria: conhecimentos e técnicas, artes e liberdades se desenvolveram e difundiram. Será tal projeto ainda atual, hoje, ao final do século 20? Aqui cabe dúvida. As democracias ocidentais resultantes da época iluminista possibilitaram e admitiram o imperialismo e a guerra total. As pesquisas mais avançadas foram promovidas pelo regime nazista, em parte sob condições horrendas. As vanguardas artísticas acabavam desconhecidas e incompreendidas pelo grande público. Vivemos o esgotamento do *modern movement* na construção urbana das novas metrópoles. A riqueza do Ocidente leva ao desempenho no Norte e à miséria no Sul. O mercado de comunicação engendra a tirania das opiniões e o critério do ‘êxito’, fazendo desaparecer qualquer tipo de respeito: o respeito da vida, da morte e da natureza, dos sentimentos, e do saber — o respeito do homem. Mesmo assim, o poder do homem cresce — de seu corpo até às galáxias —, aparentemente sem cessar. No entanto, para que, se o projeto de modernidade ainda subsiste, embora estremeado e duvidoso? A incerteza gera, como reação, o desejo de certeza, estabilidade e identidade. Este desejo toma mil formas, inclusive, atualmente, o nome de pós-modernismo”. (Lyotard, 1985, p. 9)

Aqui se tocam a “pós-história” e a “dialética negativa” de Adorno. Adorno reflete sobre o fim da metafísica na filosofia clássica. Esta “não consegue mais produzir sistemas abrangentes que incluam as elevadas metas que necessitamos... Isto significa, ao mesmo tempo, que a filosofia clássica, a metafísica, como diria Adorno, está em decadência, embora exista quem aja como se ela sequer em crise estivesse” (Lyotard, 1985, p. 64).

Lyotard critica também a persistência de Adorno na categoria de sujeito. Mesmo se Adorno destrói, na sua compreensão de modernidade estética, a pretensão de totalidade, no pensamento de Hegel e de Marx, seu pensamento contempla, com pesar, a existência destruída de um sujeito abrangente. Na “Dialética Negativa”, ele postula uma filosofia que se volta, por meio de um conceito, contra as tendências especificadas do pensamento conceitual: o “esforço do conceito” torna-se o “esforço de superar o conceito pelo conceito” (Wellmer, 1985, p. 74).

A filosofia de Adorno estaria numa perspectiva utópica, que se recorda reflexivamente de uma filosofia da história da conciliação, de modo a poder fundamentar filosoficamente sua crítica à concepção pois, de outra forma, a crítica não seria legítima. Adorno formula, dessarte, sua crítica à coisificação da realidade capitalista pelo recurso à dialética dos valores de troca e de uso, de tal forma que a razão do sentido no pós-modernismo equivale à negação da realidade.

Para Lyotard, contudo, somente pela pluralidade associativa dos jogos de linguagem imbricados uns dos outros, no acesso público generalizado aos arquivos e bancos de dados, poderíamos livrar-nos tanto de “macroteorias” como das limitações institucionalizadas da fantasia. A subjetividade só se reconstituiria para além de uma ordem controlada por verdades supremas. O projeto da modernidade estaria morto, irreconstituível a partir de seus escombros, objeta Lyotard a Adorno e a Habermas. (cfr. Lyotard, 1985, p. 37e s).

Este “impulso pós-moderno”, na argumentação de Wellmer, já teria sido incorporado, de forma reflexiva, pela filosofia moderna da linguagem. “Trata-se, aqui, não de uma conciliação dos jogos de linguagem, mas da permeabilidade mútua dos discursos: a superação da razão pela conjunção de múltiplas racionalidades” (Wellmer, 1985, p. 109, com o que se reintroduz, no debate, o modelo habermasiano de compreensão intersubjetiva como crítica da filosofia da identidade).

Reconhecer-se-ia aqui uma analogia com a compreensão do conceito de sujeito no “pós-modernismo”?

Para Lyotard, a falência da formação, a perda da experiência da subjetividade se deram com a ruptura do conceito clássico de tempo. Desde a modernidade cristã — desde S. Agostinho — a subjetividade estaria conexas com a “experiência” do tempo.

“Através do tempo o sujeito é desprovido de si mesmo, embora ele possa realizar-se plenamente no tempo.” (Lyotard, 1985, p. 39)

O sujeito, em Adorno e em Beckett, se comporta ainda como um expectador sofredor. No “vanguardismo pós-moderno”, contudo, o “tempo das obras não é total e unitário, mas pontual, correspondente a instantes. Uma obra não procede de outra. Todas obedecem a uma lógica que é paradoxal e paralogística. Cada obra individual, todavia, é, como num jogo, uma jogada, um experimentar, sem deixar de ser, por isso, parte de uma “partida” inteira. Não há narração alguma que totalize estas jogadas individuais, transformando-as em um todo” (p. 40).

Da mesma forma, “o conceito moderno de formação, que ao longo do tratamento público dos símbolos, da identidade histórico-política e de sua decodificação coletiva” (p. 92) — como autoconhecimento da representação burguesa — se espalha na dialética das vanguardas. Chegamos, aqui, à diferença entre “pós-modernismo” e Habermas. No construto teórico da modernidade dá-se, segundo Habermas, uma troca de paradigmas, sem que se destrua, com isto, o cerne filosófico do “discurso da modernidade”.

De acordo com Habermas, pode-se resumir o ataque ao “projeto da modernidade” da seguinte forma:

O **neoconservadorismo** busca frear a dinâmica das transformações estruturais da sociedade mediante a preservação de valores normativos tradicionais e não consegue oferecer, à ciência moderna da educação, uma perspectiva teórica para dominar os problemas do futuro. A **teoria dos sistemas** persiste em categorias vazias, que possuem, na melhor das hipóteses, mero valor heurístico para explicar a relevância de certos problemas. O impulso “pós-moderno”, explicitado na “Dialética do Iluminismo” e radicalizado na “teoria estética” de Adorno, já está elaborado pela filosofia da linguagem.

“A desvirtuação filosófico-lingüística do sujeito significa a demonstração de uma dimensão mimético-comunicativa no interior da razão discursiva” (Wellmer, 1985, p. 97) e contorna, dessarte, a auto-imunização da filosofia unificadora contra o conhecimento auto-reflexivo. Mediante a reflexão filosófica sobre a linguagem dá-se uma “intersubjetividade, de nível mais alto, na formação não-coagida da vontade” (Habermas, 1985b, p. 54). Em termos de estruturas sociais, este modelo tem seu correspondente no de uma compreensão, livre e totalmente não-coagida, própria ao conteúdo utópico de uma sociedade comunicativa, como público universal e universalmente aberto. Tal modelo prepara “as condições gerais de uma práxis comunicativa quotidiana e de procedimento de uma formação discursiva da vontade, as quais colocariam os próprios participantes em condição de realizar as possibilidades concretas de uma vida

melhor e menos arriscada, segundo suas próprias necessidades, entendimento e própria iniciativa” (Habermas, 1985a. p. 161 e s).

Nesta medida, argumentaria Wellmer a este propósito, romper-se-ia **produtivamente** a conexão tradicional entre a filosofia unitarista e a utopia da sociedade de trabalho, assim como se abriria, à ciência moderna da educação, uma reflexão discursiva sobre suas categorias enquanto idéia de um filosofar “transdiscursivo”, como Adorno conseguiu fazer, de modo tão extraordinário, nos **Mínima Moralia**.

Chegou a seu fim, sem dúvida, a tentativa de deduzir uma teoria da formação dos conceitos supremos da filosofia do Iluminismo, ao menos enquanto a “maturidade” ou “emancipação” assumirem o status de instâncias morais, que se arvoram em juízes dos valores formativos a serem transmitidos.

A isso não escapa, tampouco, o modo humano e louvável com que Gernat Koneffke recorda a teoria da formação de Heydorn, lamentando a perda da “fome de humanidade” (Koneffke, 1986, p. 11) que Heydorn sentia logo após 1945, com os olhos voltados para o futuro. Humanidade é uma aspiração, e a subjetividade moralmente responsabilizável justamente onde “se alega politicamente direitos humanos inalienáveis em confronto com as forças reais, onde se recorre a um saber confiável em seus conteúdos categoriais, para a formação, aqui e agora, de juízos sobre a humanidade e a hominidade em matéria necessária e não apenas para a avaliação de mão-de-obra substituível” (Koneffke, 1986, p. 25). A teoria da formação correria aqui o perigo de apelar, normativamente, a valores iluministas e de persistir na crítica da ideologia, o que tanto o pós-modernismo como a teoria dos sistemas registram criticamente.

Pelo contrário: a auto-suficiência dos conceitos da modernidade em querer resolver dialeticamente a pretensão de totalidade e reconstruí-la no contexto das “descontinuidades” sociais – constitui tarefa em que convém, antes, recorrer a Ernst Bloch e, em seguida, aos paralogismos do “pós-modernismo”.

Se o Iluminismo não quiser degenerar em “mero esclarecimento” (Bloch), deve refletir os fenômenos do tempo numa “dialética das descontinuidades”, registra Ernst Bloch, já em 1935, em sua coletânea **Herança deste Tempo (Erbschaft dieser Zeit)**. O paradigma das duas classes só conseguiu conceber muito grosseiramente as “contradições descontínuas” da época.

No recurso a Bloch, vejo tanto uma resposta ao desafio filosófico do pós-modernismo, como o propôs recentemente Burghart Schmidt (1986), como uma solução, fundamentada na filosofia da linguagem, do conceito clássico de sujeito em Wellmer. Também com base no filosofar de Bloch, Oskar Negt desenvolveu uma teoria da formação, à qual já me referi diversas vezes, em outros trabalhos (Markert, 1980 e 1982).

Subjetividade e técnica – para a crítica de uma utopia tecnopedagógica

Até que ponto as tendências delineadas por Habermas, seguindo Offe e Gorz, caracterizam elementos estruturais da evolução social da modernidade, é ponto que carece de discussão. Do ponto de vista das possibilidades tecnológicas dadas, o especialista em informática e pedagogo Klaus Haefner proclama a irrupção de uma “nova crise da formação”. Tanto a diminuição do trabalho corporal pela produção controlada por computadores como a complicação em coordenar as atividades humanas levam a essa mudança estrutural do mundo social e a uma evolução na autocompreensão do sujeito. Este processo começa já na socialização da primeira infância. “Repentinamente não

importa mais ser um 'eu completo' com todo o saber necessário, já que a criança vive inserida no mundo técnico-informacional que, na prática, a alimenta diretamente com imagens e, em locais cada vez mais numerosos, com textos." (Haefner, p. 192) O anseio por "autonomia informacional" não poderia sequer surgir no mundo da técnica.

A tudo isto corresponde uma declaração do semiótico Umberto Eco, de que já não se pode mais concordar com a afirmação do intelectual clássico de que "quanto mais informação possua, mais livre seja". Isto poderia ter valido ainda para Galileu ou Goethe, mas o intelectual de hoje, mesmo dentre as informações especializadas de seu campo, só consegue fazer uma seleção. Este conhecimento tem conseqüências para a determinação da subjetividade: a figura social do indivíduo de formação universal é inadequada aos tempos de hoje.

Numa interessante monografia, publicada no *Vierteljahres – Schrift Für Wissenschaftliche Pädagogik* (Revista Trimestral de Pedagogia Científica), Norbert Meder aborda esta questão e busca ir além das conseqüências tiradas por Lyotard da análise do "saber pós-moderno". O desafio à formação do sujeito, para o homem de hoje, é que a racionalidade técnica e, forçosamente também social, se transfere totalmente para autômatos. Dessarte, os processos produtivos são internos à maquinaria e se fecham às possibilidades humanas de os conformarem. A organização dos interesses acerca da experiência coletiva do sofrimento do trabalho torna-se cada vez mais obsoleta – e até Habermas supõe que a "solidariedade" no emprego está perdendo sua influência normativa na "subcultura dos trabalhadores" (Habermas, 1985 a, p. 160).

A este respeito Lyotard e Baudrillard são de grande atualidade. Se Lyotard entende o homem pós-moderno como um jogador linguístico de paralogismos, isto significa que uma compreensão temporal no contínuo racionalidade-razão já não existe mais. Na medida em que o jogador descobre uma contradição em seu programa, inventa logo um novo jogo de linguagem. Através da criatividade desregrada, ela alcança uma complexidade aberta; a capacidade de operar com o pensamento divergente de modo teórico e sem restrições caracteriza sua autoconsciência. Neste sentido o poder das "superteorias" foi também atingido e Baudrillard pôde proclamar o fim da história.

Meder caracteriza esta utopia pós-moderna da seguinte forma:

"O conteúdo do novo meio de comunicação é o programa de um mundo possível. Como mero mundo possível, por mais fechado que seja, o programa remete sempre a novas alternativas. Nesta remissão reside a força explosiva da multiplicação de linguagens e, dessarte, da multiplicação de mundos possíveis. O uso da linguagem transforma-se, assim, em jogo. O homem que baseia sobre ela sua autocompreensão e seu entendimento do mundo é o jogador linguístico. Este é o ideal formativo da era das novas tecnologias." (Meder, 1985, p. 33)

Dessa forma, Meder libera seu "ideal formativo" do contexto das contradições sociais. Lyotard vê a relação entre trabalho e linguagem de modo muitíssimo mais crítico.

"Linguagem", constata ele, torna-se "hoje. . . pela primeira vez, objeto de investimentos capitalistas, um produto (resultado de processadoras de texto, da informática, de ligação por cabos, de novas tecnologias de comunicação) e, com isso, também uma mercadoria. Até o presente, a linguagem permanecera fora da circulação de mercadorias, como 'linguagem natural' do cotidiano e como linguagem da formação, aprendi-

da nas instituições de ensino e de cultura. Esta linguagem serviu à profissionalização do saber, bem como à formação do poder político. A mercantilização da linguagem altera fundamentalmente esta situação. A 'crise formativa', em todos os níveis e em todos os países 'industrializados', por exemplo, a desprofissionalização do ensino e as evidentes modificações das linguagens naturais' ("inglês básico", idioma dos meios de comunicação) (Lyotard, 1985, p. 48), são sintomas desta alteração.

Lyotard certamente não cai na euforia do jogo dos aplicadores de técnicas e reconhece, na mercantilização da linguagem, também seu achatamento: o que não é traduzível em código não é mais linguístico. Esta limitação da comunicação entre emissor e receptor pode ser resolvida na controvérsia (*le différend*).

Na controvérsia, a "tônica é posta na heterogeneidade, na diversidade da construção fraseológica. . . : a linguagem não é mais homogênea e unitária; há construções e tipos fraseológicos não traduzíveis entre si; e a 'controvérsia' que surge desta heterogeneidade deve ser respeitada e acatada, esperada e desenvolvida. Ela constitui a base de resistência ao achatamento e à unificação 'comunicativos'" (p. 49).

Neste particular, o "pós-modernismo" oferece clara resistência às utopias pedagógicas afastadas da sociedade, tal como aparecem em Haefner e Meder.

Para Meder, tampouco "razão e racionalidade" ainda garantem a "formação do jogador linguístico", mas sim a possibilidade de uma "variação" infinita (Meder, 1985, p.336). Ela elimina, contudo, da compreensão de "paralogismo" em Lyotard, todo e qualquer contexto social: "O jogador linguístico nega, todavia, também a contradição, em superá-la localmente, isto é, supera-a ao inventar um novo jogo linguístico: fazendo novo programa" (Meder, p.336). A "certeza" de que não é o "computador", mas o jogador linguístico que possui a capacidade de "variar" definitivamente, impregna a "autoconsciência pós-moderna" (Meder, 1985, p. 336 e s.).

Lyotard não acompanha um tal utopismo tecnopedagógico, como esboçado com Haefner e Meder. Não interessa a Lyotard "conciliar os jogos linguísticos", mas conhecer e elaborar – no que se pode chamar de "tradição" a dialética – as "contradições" que ainda existem no âmbito da linguagem do trabalho pós-moderno.

Seu "impulso pós-moderno" não estaria, pois, como resume Wellmer, fora da tradição liberalóide: "Um público que debata livremente (no âmbito do livre acesso de princípio aos arquivos e bancos de dados) – é ainda uma concessão importante no universalismo democrático do Iluminismo, e uma surpreendente confirmação da idéia básica de Habermas de uma 'teoria da racionalidade comunicativa' ou mesmo da concepção de Marx de 'produtores livremente associados'." (Wellmer, 1985, p.105)

Para a possibilidade de correlacionar a "teoria da formação" com a tradição do Iluminismo, isto significa que "não se pode pensar o universalismo democrático, mesmo sob as condições do 'pós-modernismo', sem pontos fundamentais em comum" (Wellmer, 1985, p.107) na base de entendimento, tanto intersubjetiva quanto social. "Pontos comuns fundamentais" do "universalismo democrático" são, por exemplo: "hábitos de autodeterminação democrática, formação democrática de decisões e superação pacífica de conflitos" (ibid.).

Nesta medida, o "impulso pós-moderno" é uma incitação a repensar os "pontos em comum", a não persistir nas certezas da teoria da formação, atitude que a teoria crítica "mais antiga" já havia assumido com vigor (cfr. Market, 1984 e 1985).

Subjetividade no âmbito do trabalho, do não-trabalho e da formação

Conscientemente situados na tradição do Iluminismo e do movimento operário, Oskar Negt, Horst Kern e Michael Schumann investigam o futuro do trabalho e da formação, em uma de suas possibilidades técnicas de conformação face a um mundo supostamente aberto.

Oskar Negt não se deixa fascinar pelos jogos lingüísticos criativos de um saber pós-moderno, centrando suas pesquisas nas situações dadas de conflito social.

Ele constata um escândalo básico em nossa sociedade, ao qual, por uma parte, reina superprodução e por outra, não está em condições de assegurar um modo condigno de existência aos milhões de homens da massa de desempregados.

O desemprego é um roubo, de responsabilidade social, das capacidades e faculdades que foram adquiridas num processo individual de formação. As conseqüências tecnológicas não tornam milhões de homens jogadores lingüísticos, mas produzem distúrbios de personalidade e processos de marginalização nas pessoas.

Conseqüências tecnológicas oferecem contudo também uma outra oportunidade: poderá ocorrer, pela primeira vez na história da sociedade industrial produtiva, a possibilidade de que o tempo de emancipação, como tempo livremente disponível para necessidades autodefinidas, seja maior do que o tempo para o trabalho dependente. Aparentemente, contudo, este ponto não parece ir além da organização técnica da relação, entre trabalho e não-trabalho, tornando-se cada vez mais um caso de conflito social: o aumento dos tempos de não-trabalho torna-se problema de dominação.

A redução das jornadas de trabalho, argumentam setores da economia, não apenas aumentaria os custos salariais, prejudicando a capacidade concorrencial da economia alemã, como também levaria ao reforço das orientações valorativas que poderiam acarretar diminuição do desempenho no processo produtivo.

A este nível da problemática, Negt considera poder identificar dois campos de conflito político:

Reduções da jornada de trabalho não devem pesar nas chances de faturamento e de lucro das empresas nem tampouco atingir a estrutura empresarial e social dos privilégios. Neste sentido buscar-se-iam formas de flexibilidade das jornadas de trabalho que levassem à estabilização de trabalho e não-trabalho.

Uma outra linha de conflito estaria na luta pela consciência "superavitária" obtida pelo não-trabalho. O debate sobre a hegemonia cultural poderia favorecer formas secundárias de exploração que abranjam os interesses, as capacidades e as necessidades através da oferta dos meios de comunicação da indústria cultural. A figura social do futuro não é a do jogador lingüístico criativo; pelo contrário, existe a ameaça crescente do "desamadurecimento" até o analfabetismo literário, se os novos meios de comunicação servirem apenas a interesses comerciais.

Para os sindicatos, isto significa um maior engajamento ao apoio a uma cultura política do trabalhador, a qual possa superar a oposição abstrata tradicional entre trabalho e não-trabalho. A meta deveria ser o entendimento do dia de trabalho já não mais como uma existência alienada, mas como um dia produtivo da vida. É neste sentido que as exigências de uma subjetividade reencontrada espelham as necessidades de conformação humana do dia de trabalho.

Diversamente do pós-modernismo, Negt analisa os interesses de um modo de produção capitalista que deseja ter o jogador lingüístico criativo, por interesse próprio, ape-

nas como aplicador despolitizado de técnicas. Negt mantém as categorias filosóficas da unidade e mostra como sua objetivação levaria à alienação e à coisificação. Neste sentido, sua concepção de formação expressa como “fantasia sociológica e aprendizado exemplar”, permanece “moderna” e atual.

Se Oskar Negt vislumbra numa relação modificada entre trabalho e não-trabalho a chance de demonstrar a forma coisificadora do trabalho como valor de troca, Kern e Schumann vêem, no próprio processo pós-industrial das estratégias tecnicamente produzidas, de modernização das empresas, a oportunidade, para os produtores, de recuperação da autonomia do trabalho.

A nova técnica tornaria obsoleta a valorização do processo de trabalho e levaria, nas indústrias mais desenvolvidas, sobretudo na indústria mecânica, automobilística e química, a uma utilização da mão-de-obra orientada acentuadamente por metas, como a de correlacionar atividades do tipo de instalação, controle e manutenção. Exigir-se-ia, pois, de cada operário, operações diversificadas.

A capacidade de trabalho deveria ser aproveitada integralmente e abrangeria uma reprofissionalização do trabalho produtivo como, por exemplo, na qualificação do operário especializado bivalente. Nesta perspectiva, o operário seria entendido pela administração como pessoa de dotes complexos e com amplas possibilidades de desenvolvimento. Não se relativizaria, é certo, a diretriz de desempenho, própria à política empresarial, mas incentivar-se-ia o desenvolvimento de aptidões complexas e da diversidade.

Essas tendências podem favorecer o desenvolvimento de novas concepções de produção na parte inovadora da administração. Essas “novas concepções de produção” levariam a uma “evolução formal da racionalização capitalista”, na medida em que favorecem um desenvolvimento organizacional inovador na empresa com vistas a projetos e ações grupais, exigem inteligência produtiva de todos os participantes do processo produtivo e, dessarte, sustentam, em seu âmago, um progresso social que se situa no centro da produção capitalista. A formação da identidade, mesmo nos trabalhadores dependentes, já não pode ser desvinculada do processo de trabalho; ao contrário, o trabalho torna-se justamente fator de integração da formação de um caráter social competente e autoconsciente. Esta tendência seria reforçada, no momento, pela instituição, nas fábricas de círculos de qualidade que busquem a requalificação e o aperfeiçoamento profissional dos operários.

Bem entendido: interesses de orientação capitalista não se encontram nem sócio-política nem empresarialmente em dissolução e reforçam maciçamente — com a fragmentação da força e do mercado de trabalho tanto em mão-de-obra principal e de reserva como em empregadores e desempregados — a validade das virtudes laboriais tradicionais. A política trabalhista de controle social continua situada no centro das preocupações das lideranças empresariais.

Mesmo assim abrem-se, no processo da modernização industrial, espaços de conformação do agir social, sindical e empresarial, pois os custos de implantação de novas tecnologias só podem ser reduzidos ao mínimo pela associação inovadora de todos os implicados no processo.

Deparamo-nos hoje, então, com o paradoxo de que filósofos da administração parecem sustentar materialmente as orientações teórico-históricas da pedagogia do Iluminismo e interpretar a realização das categorias “unificadoras” de subjetividade e auto-

nomia no processo da racionalidade capitalista. As trilhas para este desenvolvimento tomam início na própria empresa.

A este propósito declara, por exemplo, Ludwig Reichart, da BMW: “Propósitos essenciais da ‘oficina de aprendizado’ são explicáveis por recurso à pedagogia reformista dos anos vinte ou, se quisermos, a Fröbel e a Pestalozzi. Ela é, ao mesmo tempo, num sentido mais abrangente, mais moderna do que os experimentos efêmeros com os círculos de qualidade: se o resultado esperado da nova Revolução Industrial de hoje é a sociedade comunicativa, a ‘oficina de aprendizado’ tem à mão um amplo arsenal de respostas aos problemas já existentes ou futuros. Na medida em que comunicação substitua o trabalho clássico no mundo futuro, a oficina de aprendizado complementar a oficina de trabalho”. (em: Personal, nº 6/1984, p. 231)

Nesta vertente da determinação das relações entre trabalho e formação parece que a teoria da formação só se objetivará no processo do trabalho social. Negt já mostrou que este processo não se dá fora da determinação social do poder e dos interesses. Certo é que “novas concepções da produção” alteram a estrutura de qualificação nos empregos e abrem novas chances de formação. A direção desse processo é determinada, contudo, pelo desenrolar dos debates e das necessidades sociais e formativas (cfr. Markert, 1986).

Perspectivas

Como consequência do desafio “pós-moderno”, caberia perguntar se ficamos sem palavras diante de um mundo de paradoxos, como o pós-modernismo, em termos lúdicos, postula.

Só resgataremos a instrumentalização da vida comunicativa na seqüência do progresso técnico se o envolvermos normativamente em valores europeus tradicionais, como procura fazer, exemplarmente, a Comissão de Formação Permanente de Baden-Württemberg? Ou será que a utopia da sociedade de trabalho entra, com a filosofia do Iluminismo, numa dialética produtiva, que não esvazia as categorias históricas da ciência da educação na modernidade, como receia Habermas, mas, pelo contrário, as revivifica?

Parece-me que o ponto de partida para a reformulação “moderna” de uma teoria dialética da formação continua situada nos princípios formulados na “fantasia sociológica e aprendizado exemplar” de Negt.

Uma concepção de formação que se correlacione às “representações manifestas” ou também aos modelos de interpretação dos indivíduos, associando-os às “descontinuidades objetivas e subjetivas” que podem ser determinadas sociológica e sócio-psicologicamente numa sociedade, deveria poder refletir e elaborar os desafios à estrutura de uma teoria dialética da sociedade e da formação, expressos tanto pelo pós-modernismo como por Habermas.

A formação da subjetividade está confrontada hoje aos paralogismos da experiência fragmentada do cotidiano, da produção orientada pelo valor de troca da linguagem, da experiência e da consciência, com a contradição entre reprofissionalização no mundo do trabalho e marginalização do desemprego, com o jogo vertiginoso de uma “impossibilidade de visão de conjunto” cada vez mais manipulada.

No entanto, a desintegração de uma estrutura social em particularidades sociais e paradoxos culturais não passa de aparência quando, como Negt, perguntamo-nos pelos

interesses que estão por trás dessas manifestações e impedem, não apenas a reconstrução do fragmentado nas interpretações iluministas do sentido, como também sua concretização em ações práticas.

Reconhecemos então as resistências que se opõem à realização de um “universalismo democrático”. Ao nos conscientizarmos desta contradição, suponho, passamos dos paradoxos casuais e aparentes da percepção à “vivência refletida”, à “experiência” (Negt) do ponto de partida concreto dos processos de formação da consciência.

Referências bibliográficas*

- ADORNO, T. W.: *Negative Dialektik*. Frankfurt 1975
- BAUDRILLARD, J.: *Laßt Euch nicht verführen*. Berlin 1983a
- BAUDRILLARD, J. u.a.: *Tod der Moderne*. Konkursbuch. Tübingen 1983b
- FOUDAUET, M.: *Archäologie des Wissens*. Frankfurt 1973
- HABERMAS, J.: *Die Neue Unübersichtlichkeit*. Frankfurt 1985a
- HABERMAS, J.: *Der philosophische Diskurs der Moderne*. Frankfurt 1985b
- HAEFNER, K.: *Die neue Bildungskrise*. Basel u.a. 1982
- KECKEISEN, W.: *Pädagogik zwischen Kritik und Praxis*. Weinheim/Basel 1984
- KERN, H. / SCHUMANN, M.: *Das End der Arbeitsteilung?* München 1984
- KONEFFKE, G.: *Bildung und Politik – Zur Aktualität H.J. Heydorns*. In: AG zur Förderung der Politischen Bildung (Hrsg.): *Bildung im Wandel*. Offenbach 1986
- LUHMANN, N. / SCHORR, K.E.: *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Stuttgart 1979
- LYOTARD, J.F. u.a.: *Immaterialität und Postmoderne*. Berlin 1985
- MARKERT, W.: *Zur bildungstheoretischen Begründung von Projekten zur Integration von Allgemeinbildung und Berufsbildung*. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Beiheft 1. Wiesbaden 1980
- MARKERT, W.: *Zur Bedeutung einer dialektischen Bildungstheorie für die erziehungswissenschaftliche Bestimmung von Teilnehmerorientierung*. In: Mader, W. (Hrsg.): *Theorien zur Erwachsenenbildung*. Bremen 1981
- MARKERT, W.: *Das Ende des Klassenbewußtseins?* In: Görs, D. (Hrsg.): *Gewerkschaftliche Bildungsarbeit*. München u.a. 1982
- MARKERT, W.: *Zur Theoriediskussion in der Erwachsenenbildung – Skizzen zu einer “Kritischen Theorie” der Erwachsenenbildung*. In: Siebert/Weinberg (Hrsg.): *Literatur – und Forschungsreport Weiterbildung*, 13/1984
- MARKERT, W.: *Implizite Bildungstheorien bei Horkheimer und Adorno – Zur Bedeutung der kritischen Theorie für eine Theorie der Erwachsenenbildung*. In: Scheutz, E. / Siebert, H. (Hrsg.): *Historische Zugänge zur Erwachsenenbildung*. Jahrestagung 1984 der Kommission Erwachsenenbildung der DGfE. Bremen 1985
- MARKERT, W.: *Qualifizierungsoffensive – Theoretische Begründung und praktische Relevanz für die berufliche Erwachsenenbildung*. Manuskript, erscheint in: Siebert, H. / Weinberg, J. (Hrsg.): *Literatur – und Forschungsreport Weiterbildung*, Heft 17. Münster 1986
- MEDER, N.: *Bildung im Zeitalter der neuen Technologien oder der Sprachspieler als Selbstkonzept des postmodernen Menschen*. In: *Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*, 3/1985

* De acordo com o texto original.

-
- NEGT, O.: Soziologische Phantasie und Lernen. Frankfurt 1968
NEGT, O.: Lebendige Arbeit – enteignete Zeit. Frankfurt, New York 1984
SCHMIDT, B. Postmoderne – Strategien des Vergessens. Darmstadt und Neuwied 1986
SIEBERT, H. (Hrsg.): Praxis und Forschung in der Erwachsenenbildung. Opladen 1977
TENORTH, H.-E.: Die Krisen der Theoretiker sind nicht die Krisen der Theorie. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 3/1983, S.345 ff.
TIETGENS, H.: Die Erwachsenenbildung. München 1981
VESTER, H.G.: Modernismus und Postmodernismus – Intellektuelle Spielereien? In: Soziale Welt 1/1985
WELLMER, A.: Moderne und Postmoderne. Frankfurt 1985

Recebido em 7 de maio de 1986

Werner Markert, livre-docente de Sociologia pela Universidade de Frankfurt, é pesquisador do Bundesinstitut für Berufsbildung, em Berlin.

This article tries to reintroduce critical educational theory rooted in the ideas of the Enlightenment in the contemporary discussion, avoiding the irrationalist tendencies of certain pos-modernist authors, like Baudrillard, Lyotard and others. In it, it is pointed out the importance of preserving the concept of autonomous individuality formed within a context of communicative action (Habermas) where it constitutes its subjectivity among other subjects. The author is convinced that the Labour Unions can actually assume the important function of constituting and preserving autonomous and self-reliant subjects.

Cet article cherche de réintroduire à la discussion contemporaine une théorie éducative critique, enracinée aux idées de l'illuminisme, en contrepartie aux tendances non rationalistes de certains auteurs post-modernistes comme Baudrillard, Lyotard et autres. On souligne dans cet article l'importance de la préservation du concept d'individualité autonome formée dans un contexte d'action communicative (Habermas) où distingue, parmi les autres thèmes, la subjectivité de l'auteur, lequel est convaincu que les syndicats peuvent vraiment assumer l'importante fonction de constituer et préserver individus autonomes et autoconfiants.

Este artículo tenta reintroducir en la discusión contemporánea una teoría educativa crítica, enraizada en las ideas del Iluminismo, oponiendo tendencias irracionales de algunos autores posmodernistas, como Baudrillard, Lyotard y otros. En él, es subrayada la importancia de resguardarse el concepto de individualidad autónoma formado en un contexto de acción comunicativa (Habermas), onde enfoca, entre otros temas, la subjetividad del autor, el cual está convicto de que los sindicatos pueden encargarse verdaderamente de la importante función de constituir y resguardar individuos autónomos y autoconfiantes.

Mudança e estagnação na universidade brasileira: o impacto do Programa MEC/BID II*

Luis Aureliano Gama de Andrade
Ana Maria de Rezende Pinto
Miracy Barbosa de Sousa Gustin
Fundação João Pinheiro (FJP)

Este artigo analisa o impacto do Programa MEC/BID II em quatro universidades federais brasileiras localizadas nos seguintes estados: Bahia, Paraíba, Sergipe e Pará. Eram objetivos do Programa consolidar a implantação da reforma universitária, fortalecer o ensino e a pesquisa e ampliar a capacidade das universidades participantes. A implementação do Programa provocou dois padrões básicos de impacto: em duas das universidades houve mudanças; nas outras tendeu-se ao imobilismo. O artigo examina os fatores que aparentemente determinaram esses resultados e mostra que ocorreu mudança onde existiam lideranças institucionais ou acadêmicas fortes, ou acadêmicos capazes de tirar partido dos recursos trazidos pelo Programa.

Introdução

Em meados dos anos setenta, o Governo brasileiro firmou com o Banco Interamericano de Desenvolvimento, BID, um contrato de empréstimo no valor de cinquenta milhões de dólares para um programa de investimentos em sete universidades federais do País. Computada a contrapartida nacional, os recursos do programa atingiram a cifra de cento e cinquenta milhões de dólares.¹

Com o contrato firmado em 11 de fevereiro de 1976, dava-se prosseguimento à política de investimentos em ensino superior que se iniciara no final dos anos sessenta com um empréstimo similar junto ao BID, que se prolonga até hoje, através do Programa MEC/BID III, ainda em fase inicial de implantação.

O Programa MEC/BID II, objeto de análise neste ensaio, replicava literalmente o seu antecessor, assim como hoje o MEC/BID III anda sobre suas pegadas. A única diferença entre esses três programas refere-se às universidades contempladas na programação de cada um. O MEC/BID I atendeu às universidades federais consideradas de primeira

* Este artigo baseia-se na pesquisa *Avaliação do impacto do Programa MEC/BID II*, realizado pela Fundação João Pinheiro em contrato com o Centro de Desenvolvimento e Apoio Técnico à Educação (CEDATE), do Ministério da Educação e Cultura. Participaram do projeto, além dos autores, Antônio Machado de Carvalho, Geraldo Majella Moreira Duarte, José Martins Medeiros e Maria Gezica Valadares.

¹ Ver, sobre o programa, o Relatório final de avaliação do Acordo MEC/BID II. MEC, Centro de Desenvolvimento e Apoio Técnico à Educação (CEDATE), documento interno 08/83.

linha do Centro-sul, enquanto o segundo e o terceiro destinaram recursos somente para as situadas no Norte e Nordeste do País.

O MEC/BID II visava promover a consolidação da reforma do ensino superior — instituída com a Lei nº 5.540/68 —, através da melhoria da qualidade do ensino, do estímulo à pesquisa e à extensão. A ação do Programa desdobrava-se em quatro frentes: edificações, treinamento e capacitação de pessoal docente, equipamentos e laboratórios e assistência técnica.

Passados três anos desde que teve sua implantação concluída, cabe indagar: a que resultados se chegou com o Programa? Obteve-se a consolidação da Reforma? Logrou-se a pretendida melhoria do ensino? Qual o impacto real do Programa? Foi uniforme e homogêneo ou, ao contrário, variou em cada uma das universidades que dele participaram? Que lições se pode tirar da experiência de implementação do Programa?

Nas considerações que se seguem procurou-se caracterizar e analisar o impacto do MEC/BID II através de estudos de casos de sua implementação em quatro das sete universidades por ele contempladas com investimentos. Examina-se, inicialmente, a questão do planejamento e avaliação, que servirá de quadro de fundo para a avaliação do impacto do programa nas universidades selecionadas.

Planejamento e avaliação

Avaliar planos e programas públicos é tarefa que requer, como diria o poeta, engenho e arte. Planos constituem conjunto de medidas, supostamente concatenados, que visam à realização de fins. Pressupõem problemas, argumentos e finalidades, que se articulam para formar um todo inteiro. Estruturam-se em etapas interligadas: do exame inicial da situação percebida como indesejável, passa-se, na fase seguinte, à identificação das opções disponíveis para remediá-la, culminando com a escolha de um roteiro para a ação.² Cabe ao sistema político conferir legitimidade a esse processo, sancionando a escolha de meios e fins. Aos mecanismos avaliativos reserva-se papel triplo: o de detectar possíveis desvios na implementação, permitindo a correção de rota do plano, o de determinar seu sucesso ou fracasso e o de realizar a aprendizagem do planejamento.

Segundo essa visão, a comparação dos objetivos do plano com o que foi efetivamente realizado e o confronto do que existia antes e depois dele são cruciais para a metodologia avaliativa. Se há congruência entre objetivos e realizações e se elas podem ser atribuídas à ação do planejamento, diz-se que este obteve êxito. O contrário ocorre quando as realizações distanciam-se do que foi planejado ou quando aconteceram à margem e independentemente do plano. Mas será isso adequado para esquadriñar e medir os efeitos do planejamento?

Ainda que respaldado pela prática de poderosas agências internacionais de fomento, esse modelo avaliativo não considera o significado real do planejamento para a máquina pública.³ Ignora que planos raramente encontram tradução operacional nas deci-

² Sobre esse modelo de planejamento, ver: BRAYBOOK, David S. & LINDBLOM, Charles E. *A strategy of decision*. New York, The Free Press, 1963.

³ Ver, a propósito dos modelos de avaliação adotados por agências e organismos internacionais, FREEMAN, Howard E.; ROSSI, Peter H.; WRIGHT, Sônia R. *Evaluating social projects in developing countries*. Paris, Development Centre of the Organizations for Economic Co-operation and Development, 1979.

sões tomadas pelas agências governamentais, desconhece o caráter problemático dos "argumentos", a partir dos quais se urde a trama do planejamento, e, por fim, faz vista grossa aos obstáculos institucionais que limitam a ação planejadora.

Após quase quatro décadas de experimentação com planos, produziram-se numerosos estudos que questionam suas virtudes-terapêuticas para curar os males do atraso e do subdesenvolvimento e mostram que o planejamento tendeu a se transformar em atividade ritualista, vazia e desprestigiada.⁴

Embora constata-se hoje abundante evidência desfavorável às pretensões do planejamento, especialmente o de estilo compreensivo, o plano tornou-se um mito.⁵ Governos são criticados por não disporem de elaborados documentos de planejamento, onde se detalham metas, objetivos e recursos. Para captar fundos junto a fontes financiadoras no País ou no exterior, agências públicas são compelidas a vestir suas iniciativas dentro da moda do planejamento: ações díspares são reunidas, tendo a ligá-las a massa pobre dos objetivos, e tudo se rotula com o emprego do jargão do plano. Não raro, planejar converteu-se em expediente burocrático, ao qual recorrem os órgãos públicos para justificar suas políticas, tornar atraentes suas propostas com a aparência de rigor técnico ou, simplesmente, com o intuito de assegurar mais dinheiro para o seu orçamento.

Se tende a haver um hiato entre intenções e realizações do plano, por que fazer dos objetivos a referência básica para os processos avaliativos? Por que, então, não descartar a avaliação tradicional, obtida a partir de comparações de antes e depois, de metas e realizações do plano? Isso não implicaria condenar *a priori* o planejamento ao fracasso, independente dos resultados alcançados?

Não se propõe que se abandonem tais critérios nas avaliações dos planos. Estes são decisões políticas e estão sujeitos, por isso mesmo, ao escrutínio público e a cobranças futuras, tanto por parte dos que os defenderam ou a eles se opuseram quanto por parte de terceiros interessados. Para garantia do processo democrático precisa haver responsabilidade política do planejamento, o que requer metas e objetivos claros e avaliação nos moldes tradicionais hoje em vigor. Mas, será isso suficiente? Se planos servem, muitas vezes, de mera fachada para o gasto de agências governamentais, como aquilatar-lhes a eficácia e eficiência, se os objetivos têm, nesses casos, um significado *pro forma*?

Por outro lado, não se pode descuidar da natureza do processo de planejamento quando se cogita do desenho da avaliação. Planos são intenções sujeitas a contingências

⁴ Sobre a experiência de planejamento, ver: WATERSON, Albert. *Development planning-lessons of experience*. Baltimore, Johns Hopkins Press, 1965; para uma visão mais crítica e contundente, CAIDEN, Naomi & WILDAVSKY, Aaron. *Planning and budgeting in poor countries*. New York, John Wiley, 1974.

⁵ No país há poucos estudos sobre planejamento que incorporam a perspectiva em organizações na linha dos trabalhos de Wildavsky, Crecine, Anton, etc. Para uma análise de experiências de planejamento no Brasil nessa vertente de análise, ver: CINTRA, Antonio O. & ANDRADE, Luis Aureliano G. de. *Planejamento e desenvolvimento: notas sobre o caso de Minas Gerais*. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, 10(2):221-40, abr./jun. 1976, e ANDRADE, Luis Aureliano G. de. *Technocracy and development: the case of Minas Gerais*. Ann Arbor, University of Michigan, 1980. Tese (doutorado). Sobre a avaliação de política educacional, nessa mesma linha teórica, ver: PRATES, Antonio Augusto P.; PAIXÃO, Antônio L.; PEREIRA, Lilia Gardenal da S.; ANDRADE, Luis Aureliano G. de. *Ciclo básico: um estudo de implementação de políticas públicas na universidade brasileira*. Belo Horizonte, Fundação João Pinheiro, 1983. (Relatório de pesquisa).

de toda ordem: às marchas e contramarchas da política, às restrições do ambiente sócio-econômico e, por vezes, às mudanças da conjuntura nacional e internacional do País.

Além disso, a implementação é condicionada por fatores ligados à heterogeneidade do quadro político-institucional: planos envolvem grande número de atores burocráticos, com interesses, ideologias funcionais e graus de autonomia e de dinamismo diversos. A coordenação deles não é tarefa que se resolve com a solução dos organogramas ou com a simples fixação de competências e demarcação de territórios institucionais. Requer da agência de planejamento recursos e talentos políticos para acomodar interesses, aparar arestas e persuadir os recalcitrantes à ação do plano. Tudo isso pode levar a mudanças e adaptações do *script* original do planejamento.

Mas o planejamento não é algo uniforme, como parece supor a metodologia tradicional da avaliação.⁶ Pode ir desde um plano geral de alocação de recursos, com ambições compreensivistas e altamente controladoras e centralistas, até um planejamento mais indicativo, focalizado em alguns setores considerados críticos, sem excessiva centralização nem ambição onicontroladora, nos moldes do que se conhece na França como “*Économie concertée*”, e do que foi feito no Brasil com o “plano de metas”. Há, certamente, inúmeras posições intermediárias, como o planejamento setorial, o planejamento por projetos, etc.

Soluções que subscrevem ao ideal compreensivista supõem a presença de um centro decisório que se encarregue da formulação de fins, hierarquização de objetivos, definição de metas, especificação de meios, controle, monitoria e avaliação do desempenho dos agentes implementadores, no vasto âmbito da máquina governamental. Esse modelo esbarra, na prática, nas dificuldades de estabelecer unívoca e, às vezes, consensualmente os fins de planejamento — o que requer árduas negociações entre os centros de poder —, no ônus político de explicitar as escolhas entre objetivos e cursos de ação, na incerteza quanto à adequação dos instrumentos disponíveis para a consecução das metas fixadas, nas características da organização pública — com suas agências e órgãos que lutam por autonomia e eliminação das contingências do ambiente, fenômeno que as predispõe, eventualmente, a conflitos com o controle central do planejamento. Finalmente, quanto à possibilidade de monitoria, avaliação e *feedbacks* corretivos, esse modelo choca-se com os interesses consolidados, e as dificuldades de aprender, com o erro (pois é preciso reconhecê-lo, o que é politicamente penoso).

Já os modelos mais frouxos de planejamento, se, em parte, superam esses obstáculos, não estão a salvo de outra ordem de problemas.

Como não há comando e coordenação maiores, existe o risco de que as intenções do plano sejam redefinidas pelos executores, em consonância com seus interesses burocráticos e suas articulações com grupos, classes e clientelas. Por outro lado, as organizações dinâmicas tenderão a tomar a dianteira sobre as menos ágeis e eficientes, ocupando os espaços, apropriando-se dos recursos, enviesando as políticas. Surge, então, o risco de que se perca o sentido geral de direção da política planejada, de que se agravem os desequilíbrios além de limites socialmente toleráveis e de que o plano

⁶ As observações sobre os diferentes estilos de planejamento discutidos nesta seção baseiam-se em CINTRA, Antonio O. & ANDRADE, Luis Aureliano G. de. Notas sobre a política científica no Brasil, artigo não publicado.

seja tímido como instrumento de mudança, respeitando em demasia os vieses do *status quo*.

Planos de tipo mais setorial, com objetivos muito restritos, por sua parte, ignoram externalidades e *trade-offs* com outros objetivos também relevantes. Neles pressupõe-se que os instrumentos de ação estão suficientemente abrangidos dentro do "setor" governamental encarregado da política. Porém, decisões de outros "setores" podem ter impacto mais forte que as comandadas diretamente, anulando os efeitos da política ali estabelecida e implementada. Um setor como o de saúde pode ter parte importante de suas metas atingíveis somente se instrumentos de outros setores são mobilizados, por exemplo, nas obras de saneamento e abastecimento de água, nos programas habitacionais ou nas políticas de complementação alimentar. Uma medida de política urbana direta e explícita, como um plano do BNH, pode ter suas intenções desfeitas por medidas de política salarial, financeira ou cambial. Políticas voltadas para criação e incorporação de tecnologia ao parque produtivo podem ser prejudicadas pela política industrial ou pelas necessidades de administração da dívida externa.

Um outro aspecto da dimensão institucional subjacente às considerações sobre os estilos de ação na política pública relaciona-se com o caráter desta: tenciona ser um programa novo, radicalmente diverso das ações em curso ou, ao contrário, constitui mudança "na margem", que acelera, intensifica, ou gradualmente reorienta a direção ou alcance das ações anteriores? A opção por mudanças não-incrementais parece requerer planos compreensivos, ao passo que a aceitação de políticas gradualistas parece conviver melhor com planejamento meramente indicativo ou, até mesmo, com a situação de não-planejamento.

As considerações expendidas parecem avaliar a idéia de que não pode haver um modelo uniforme de avaliação, reduzido ao mero cotejo das promessas com as realizações do plano. A natureza do processo de planejamento, os diversos estilos de planejar e os significados que o plano pode assumir no contexto do jogo de poder das burocracias justificam múltiplos formatos e metodologias para os procedimentos avaliativos, a fim de permitir que a avaliação se adapte às características do planejamento.

Planos com poucas metas, com baixo grau de interdependência entre os objetivos, que, além disso sejam claros e não ambíguos, podem ser avaliados com as clássicas comparações de antes e depois, de metas e realizações. Os de maior complexidade, que envolvem a ação conjunta de elevado número de participantes, que exigem medidas que "atravessam" a administração pública e que a articulam com o segmento privado da economia, ou que se assentam em base teórica frágil ou problemática, reclamam abordagem distinta. Só poderão ser adequadamente avaliados mediante estudos exploratórios, que incorporem a dimensão institucional do plano, que analisem os processos de sua execução e que não limitem a análise à vizinhança dos efeitos potencialmente divisados.

Avaliar planos, programas ou políticas públicas complexas requer o conhecimento de como funcionam os "sistemas" atingidos pelas medidas da ação governamental. Avaliar não é só validar ou não o plano implementado, mas explicar tanto os comportamentos verificados quanto os desvios porventura observados em relação às metas buscadas. Sem isso, não há aprendizagem com o plano e a avaliação torna-se atividade ritualística, sem sentido e inócua, que serve apenas para cumprir formalidades das agências financiadoras.

MEC/BID II: intenções e modelo

Dos cinco objetivos que compunham o Programa MEC/BID II, quatro referiam-se explícita ou implicitamente à reforma do ensino superior de 1968. Não só a filosofia, mas também a linguagem do Programa inspirava-se diretamente na legislação da Reforma e no relatório do grupo de trabalho que a propusera. Falava-se de “eficiência”, de “racionalizar a utilização dos recursos e evitar duplicidade”, de “promover a integração e coordenação funcional das unidades acadêmicas” e de “atender a maior demanda de formação de profissionais qualificados, que resulta da implantação acelerada de novos projetos de desenvolvimento econômico”.⁷ Todos são termos ou expressões que vieram a identificar e a simbolizar o núcleo de idéias em que se apoiava a nova política de ensino superior do País.

O Programa MEC/BID II dispunha-se a atacar simultaneamente todos os problemas que afligem a universidade brasileira, desde o da qualidade do ensino e o do fortalecimento da pesquisa, passando pelo da relação universidade/meio, até a delicada questão das ligações entre o ensino básico e o profissional, subjacente à integração e coordenação funcional aludida acima. Tudo isso com um receituário único: prédios, equipamentos, assistência técnica, treinamento e capacitação de pessoal. Seria esse receituário apropriado para males tão diversos?

O Programa MEC/BID II, embora buscasse, pela amplitude de seus objetivos, consolidar a reforma nas universidades alvo de sua ação planejadora, desconhecia em que ponto desse processo de desenvolvimento institucional se encontrava cada uma delas. Não houve levantamentos preliminares para guiar o plano que permitissem fixar prioridades e selecionar os investimentos, prevalecendo o modelo da solução única.

Além disso, ele passou ao largo de uma questão crucial. Objetivos educacionais, assim como a melhoria do ensino, o desenvolvimento da pesquisa e a interação de universidades com o ambiente sócio-econômico, são matérias ambíguas, e sua “produção” é, no mínimo, incerta e problemática.⁸ Desse modo, não fica claro o que é um ensino de qualidade. Será o que forma profissionais aptos a se desincumbirem de papéis, conforme as expectativas de mercado? Ou, ao contrário, o que alcança ressonância positiva junto aos pares e obtém julgamento favorável da comunidade acadêmica e científica?

Isso nos leva forçosamente a uma outra questão que não pode ser omitida das considerações da política de ensino superior. Não parece razoável planejar, se não se dispõe de paradigmas que funcionem como critérios para diagnosticar a realidade, para determinar o que é próprio em cada circunstância do plano e, em última instância, para avaliar os resultados atingidos. Faltou ao Programa MEC/BID II um modelo normativo de universidade e uma teoria do desenvolvimento institucional peculiar a

⁷ Relatório final de avaliação do Acordo MEC/BID II, op. cit., p.4.

⁸ Sobre esse tema, ver: MEYER, John W. & ROWAN, Brian. The structure of educational organizations. In: MAYER, Marshall W. *Environments and organizations*. San Francisco, Jossey-Bass Pub., 1978; WEIK, Karl. Educational organizations as Loose Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, Ithaca, N.Y., 21(1): 1-19, Mar. 1976; COHEN, Michael D.; MARCH, James G.; OLSEN, Johan P. A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly*, Ithaca, N.Y., 17(1): 1-25, Mar. 1972; MARCH, James G. & OLSEN, Johan P. *Ambiguity and choice in organizations*. Bergen, Norway, Universitetsforlaget, 1976; COHEN, Michael D. & MARCH, James G. *Leadership and ambiguity*. New York, American College President, McGraw-Hill, 1974.

ela. Sem esse quadro de fundo, o planejamento educacional corre o risco de se tornar "um jogo de cabra-cega".

Três conjuntos de razões podem ser aventados para explicar o planejamento uniforme e indiferenciado, adotado pelo Ministério da Educação, do Programa MEC/BID II. O primeiro deriva do quadro político nacional da época em que o Programa foi concebido e implantado. O centralismo, então em voga, desfavorecia arranjos que, em princípio, implicassem a legitimação do envolvimento dos beneficiários e participantes no planejamento do Programa. O segundo, que não pode ser *a priori* descartado, tem origem no próprio jogo burocrático. O plano, em lugar de ser uma resposta a uma situação indesejável, é, em um primeiro sentido, parte da estratégia de agências públicas para adquirirem ou firmarem sua posição de poder e prestígio na máquina pública. No caso em questão, conforme depoimento de autoridade do BID, somente depois de dois anos que o empréstimo havia sido contratado é que as universidades foram instadas a apresentar um orçamento com cronograma das aplicações a serem feitas. Até aquela data, toda a programação encaminhada ao BID foi, de fato, apenas um expediente burocrático para garantir recursos. Finalmente, o terceiro, que pode ser apontado para a escolha de um figurino único e indiferenciado no Programa MEC/BID II, tem a ver com uma avaliação das necessidades das universidades nele envolvidas. Pode-se ter partido do argumento de que a penúria era tão grande, as necessidades tão básicas, que qualquer coisa era melhor que nada, e, nessas circunstâncias, o risco de erro tendia a ser irrelevante. Posteriormente, depois que se tiver completado a apresentação da implementação e do impacto do Programa nas quatro universidades selecionadas para avaliação, a questão do significado do Programa será retomada e reexaminada.

O escopo do estudo

Restrições de custo e de tempo impediram que se fizesse avaliação nas sete instituições que integravam o Programa.⁹ Com base em critérios de maturidade institucional, tamanho e volume de inversões realizadas pelo MEC/BID II, foram escolhidas para análise universidades de quatro estados: Bahia, Paraíba, Pará e Sergipe.¹⁰

Para cada uma delas fizeram-se levantamentos de dados sobre o número de alunos e de professores, qualificação e regime de trabalho do corpo docente, cursos existentes e criados nos últimos anos, pesquisa e extensão realizada. Paralelamente, procurou-se reconstituir a implementação do Programa e identificar seu impacto interno e externo por meio de entrevistas e painéis com representantes da administração das universidades, professores, chefes de departamento, alunos, reitores e membros de órgãos públicos e empresas privadas da região.¹¹

Em cada uma das universidades realizou-se um trabalho exploratório de campo para levantar informações que permitissem selecionar casos para estudo em profundidade, em uma segunda rodada da pesquisa. Nesse momento, procurou-se caracterizar a apropriação real do Programa e seus efeitos sobre as atividades acadêmicas. O método ado-

⁹ Ver: FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. DPIII. Proposta metodológica para avaliação de programas de investimentos no ensino superior. Belo Horizonte, 1985, v. 2 a 5.

¹⁰ Idem

¹¹ Idem

tado foi o de entrevistas abertas e painéis, estruturados com os diversos protagonistas da vida universitária.

Os dados referentes à execução dos elementos do Programa eram positivos e promissores. Realizou-se mais do que havia sido programado, como se pode ver na tabela abaixo.

MEC/BID II – PROGRAMAÇÃO PREVISTA E REALIZADA

Subprograma	Programado	Realizado
Campus e edifícios	243.615 m ²	473.267,53 m ²
Equipamentos, materiais e móveis	Cr\$ 72.214.500	Cr\$ 84.517.327
Assistência técnica	46 projetos	127 projetos
Docentes capacitados	1.771	2.396
Docentes contratados	1.430	4.621

Fonte: Relatório Final de Avaliação do Acordo MEC/BID-II, MEC, CEDATE, 1983.

O Programa beneficiou-se com o fato de ter sido tomado o empréstimo junto ao BID em moeda forte e a desvalorização cambial ter superado a inflação no período. Entretanto, os resultados de treinamento e capacitação não se deveram à atuação do Programa, pois derivam de recursos do Plano Institucional de Capacitação de Docentes, PICD, que figuravam como contrapartida nacional, mas que seriam destinados às universidades, houvesse ou não o MEC/BID II.

Como se verá na análise que se explicita a seguir, o Programa provocou impactos distintos, mas parcialmente convergentes, e teve trajetórias diversas de implementação. Para algumas universidades foi a ocasião própria para desencadear mudanças e renovar a prática acadêmica; para outras, porém, foi apenas mais uma fonte de recursos.

O Programa MEC/BID II em um contexto de imobilismo institucional: o caso da UFBA

A Universidade Federal da Bahia destaca-se, no conjunto das universidades brasileiras, por sua participação em dois programas MEC/BID, além de se beneficiar com recursos do FAS e do “Programa de Emergência”, em sua proposta de consolidação física e institucional.

Apesar disso, há um quadro de aparente imobilismo institucional. Não se detecta, entre os anos setenta e início dos oitenta, nenhum movimento revitalizador com força suficiente para integrar a Universidade na edificação de um projeto universitário renovador das relações acadêmicas — fenômeno este observado em duas outras instituições beneficiárias do Programa MEC/BID II, nas quais as inversões subsidiaram um processo global de mudança.

A história da UFBA, desde sua criação, é a saga de um esforço de aproximação de unidades dispersas com idades institucionais diferenciadas, reunindo-as sob um comando central. Aos programas “BID” coube a integração física da Instituição, através da consolidação de um de seus *campi*, o da Federação. A articulação acadêmica ainda está por ser feita.

Algumas mudanças foram identificadas junto a subunidades, mas não se tem clareza a respeito do potencial transformador desses segmentos sobre o projeto universitário como um todo. Na graduação, não se notam sinais de mudança ou de revitalização; questionam-se os meios sem se proceder à retomada dos parâmetros. Na pós-graduação, ao contrário, nota-se a emergência de grupos que, apesar das barreiras existentes na Instituição, conseguem com persistência e, porque não dizer, com competência levar avante seu projeto acadêmico. Isso acontece ao mesmo tempo em que a Universidade, de maneira geral, se mantém ilhada tanto interna quanto externamente, não se articulando *intra* e *extra-institucionalmente*. Ela parece perpassada por uma crise aguda de identidade e clama por autonomia, o caminho provável de sua revitalização. Daí porque os impactos dos MEC/BID se fazem sentir de forma mais clara no que se refere à consolidação física.

Há que se considerar, todavia, ao se avaliar o impacto do Programa na UFBA, o seu contexto institucional e sua história. Se a Universidade Federal da Bahia compartilha características com outras autarquias brasileiras, há, contudo, um aspecto que a distingue das demais — a idade. A história universitária brasileira é recente; a da Bahia inicia-se em abril de 1946 (Decreto nº 9.155), mas seu Curso de Medicina já existia há, pelo menos, 130 anos e o de Direito e Belas-Artes, entre outros, há cerca de 50.¹² Trata-se, portanto, de uma instituição que reúne unidades com níveis diferentes de maturidade institucional e histórias diferenciadas e, portanto, com níveis distintos de capacidade para se valer dos recursos de um programa de investimento na consolidação ou desenvolvimento de um projeto acadêmico.

As Transformações Físicas da Universidade e a Contribuição do MEC/BID II

A história da consolidação física da UFBA apresenta dois momentos que retratam perspectivas distintas frente à questão universitária. A princípio, o foco era dado às unidades de ensino e à melhoria de suas condições específicas, relegando-se a preocupação com o funcionamento global da Universidade a segundo plano. Após a Reforma, ensejou-se a elaboração de um plano diretor que disciplinasse a ocupação dos espaços sob uma perspectiva integradora. O formato atual da Universidade, sua planta física, reflete hoje tendências decorrentes da ausência de um planejamento global em seus primórdios. A UFBA funciona, atualmente, em dois *campi* situados na malha urbana de Salvador: um deles, o de Canela, é cortado ao meio por uma via expressa, dificultando, para alunos e docentes, a circulação interna; o outro, o da Federação, consolida-se através do Programa MEC/BID.¹³

¹² Ver: SCHWARTZMAN, Simon. Formação da comunidade científica no Brasil. Rio de Janeiro, FINEP, 1979. p.340-67. Ver também: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Assessoria de Planejamento. Estatísticas acadêmicas. Salvador, 1981. p.83-134. Sobre a criação do Curso de Medicina na Bahia, ver: MACHADO, R. Danação da norma: medicina social e constituição da psiquiatria no Brasil. Rio de Janeiro, Graal, 1968. p.170-80.

¹³ Do ponto de vista de instalações físicas, a história recente da Universidade registra três momentos: o primeiro, entre 1968 e 1971, com a edificação dos institutos básicos, valendo-se dos recursos do Programa MEC/BID I; o segundo, entre 1969 e 1976, quando foram construídos os prédios da Escola de Administração, o da Faculdade de Medicina e Faculdade de Educação; o terceiro, entre 1980 e 1982, com o Programa MEC/BID II, complementar ao MEC/BID I, que consolida o campus da Federação em termos de infra-estrutura, institutos básicos.

O campus da Federação é fruto dos investimentos gerados nos dois Programas MEC/BID: O MEC/BID I serviu de base para a criação dos institutos básicos; o MEC/BID II consolidou o primeiro, na medida em que forçou a resolução de pendências legais ligadas à área da Federação, carreteu investimentos para a infra-estrutura e criou bases físicas para a vivência coletiva, cujo desenho é fruto da Reforma Universitária, como a Biblioteca Central e o Restaurante Universitário.

Pode-se supor que os Programas MEC/BID, principalmente o MEC/BID II, impeliram a UFBA a se planejar, levando-a a sair da mera declaração de intenções e do nível dos Planos Diretores para se defrontar concretamente com os problemas advindos da criação e uso de espaços acadêmicos coletivos.

A administração da Universidade antes do MEC/BID enfrentava seus obstáculos e dificuldades de maneira parcelada e segundo conveniências geradas na política interna da instituição. Assim ela ia, talvez devido à escassez material, encaminhando soluções fragmentadas. O montante de recursos colocados à sua disposição pelos Programas MEC/BID permitiu que um conjunto maior de entraves – alguns já muito antigos, como o caso da Faculdade de Farmácia – fossem enfrentados conjuntamente, como a construção de blocos de novas salas de aula e áreas coletivas que atendessem a reivindicações simultâneas de vários departamentos e institutos universitários.

Os Desvios de Implementação

Há, contudo, aspectos importantes que contribuem para atenuar os impactos do Programa MEC/BID II. Alguns deles são devidos à dimensão interna da própria Universidade; outros, ligados a dificuldades externas, cujas origens se prendem ao próprio órgão que implementa o Programa e ao BID; outros, ainda, têm a ver com o universo legal e institucional brasileiro.

A UFBA enfrentou problemas oriundos da inexistência de projetos detalhados, quando de sua entrada no Programa MEC/BID II. A consequência disto foi uma orçamentação inadequada, que acarretou a necessidade de realização de cortes naquilo que havia sido pensado antes.

A ausência de projetos detalhados na área física indica falta de organicidade, também, nos outros componentes beneficiados pelo Programa. Desta forma, pôde-se observar, no conjunto dos investimentos na UFBA, uma pulverização, em que os recursos alocados não guardam uma relação satisfatória entre si: ao mesmo tempo que a área física recebeu 80% dos recursos, os equipamentos significam 15%, e o aprimoramento de pessoal apenas 5%.

As dificuldades externas têm como origem o próprio financiamento do órgão que implementava o Programa. Os entraves burocráticos faziam com que os projetos trafegassem mal pelos canais administrativos, implicando atrasos nos cronogramas. Posteriormente, estes problemas foram contornados, na medida em que o acompanhamento do processo de elaboração dos projetos passou a se fazer com a presença de técnicos.

Intimamente ligada à questão da área física, e trazendo consequências para sua concepção e construção, está a problemática dos equipamentos e instalações. As exigências de entidades e órgãos diversos, como CACEX, BID, fornecedores nacionais e inter-

nacionais, despachantes, etc., geraram atrasos e disfuncionalidades. Os atrasos foram devidos às dificuldades nas licitações, contato com fornecedores e à própria tramitação de formulários diversos; as disfuncionalidades à não-integração entre os equipamentos que foram adquiridos e o desenho dos espaços construídos. Exemplo fortuito deste caso é o do Restaurante Universitário, cuja caldeira adquirida não possuía as dimensões requeridas pela construção já realizada. O resultado foi a necessidade de demolição parcial, numa óbvia irracionalidade, para promover o ajustamento adequado.

Os bloqueios advindos do arcabouço legal e institucional desdobram-se, também, em várias facetas. A primeira delas é fruto das prescrições que obrigam uma instituição pública, como a UFBA, a seguir e obedecer certos rituais para a construção de obras. O critério de preços mínimos permitiu que construtoras sem o devido lastro, tendo ganho a concorrência pública, iniciassem as obras e, tendo falido, comprometessem o cronograma geral da Universidade.

A segunda seria a questão da própria crise brasileira, no bojo da qual iniciou-se o Programa. Os efeitos dela infligiram à Universidade uma gradativa redução no montante de recursos orçamentários a ela atribuídos, com implicações que vão desde a dificuldade de manutenção do construído até o fazer funcionar satisfatoriamente os espaços para o ensino e a pesquisa, passando pela dificuldade de aquisição de insumos e matérias-primas. Um exemplo gritante disto é o da Faculdade de Farmácia, que tendo um equipamento apto a prestar serviços e a pesquisar em bases mais avançadas, vê-se bloqueada pelo custo dos materiais necessários para tal empreendimento.

A implantação dos Programas MEC/BID sofreu, também, do vezo autoritário que permeia o sistema de planejamento brasileiro. Os programas, tal qual a própria Reforma Universitária, foram impostos à Universidade de cima para baixo, com um reduzido nível de participação da comunidade acadêmica. Os canais institucionais utilizados não levaram em conta a vida interna da instituição, nem as clivagens que a perpassam. Daí a comunidade não se sentir responsável pelo Programa, atribuindo ao ETA (Escritório Técnico Administrativo, órgão de controle local) e ao próprio CEDATE o ônus pelos erros e disfunções ocorridas.

Observa-se, naquelas situações em que houve um envolvimento da população universitária — notadamente do corpo docente —, que os resultados foram positivos. O caso da assistência técnica, quando desenvolvida em acordo com os interesses pelos investimentos, levou-a a ser satisfatoriamente implantada. Nas situações em que isto não ocorreu a resultante foi desfavorável. A conclusão a ser tirada dessa constatação é que se faz necessária uma participação efetiva da comunidade nos vários níveis em que se desdobram programas, como os MEC/BID, em instituições complexas como as universidades.

Entretanto, a história da Geociência, que se verá mais à frente, indica haver, no seio da universidade, uma distribuição diferencial de capacidade de se pensar e planejar. Grupos com massa crítica ou emergentes, ao serem colocados frente a situações como a propiciada pelos Programas MEC/BID, têm maior capacidade para capturá-los e colocá-los a serviço dos objetivos que perseguem. Como essa competência está, usualmente, associada à pós-graduação, passam a fazer sentido as diferenças do impacto dos Programas, quando estes atingem os níveis distintos da vida universitária.

A Contribuição Acadêmica dos Programas MEC/BID: Sucesso da Geociências e Crise na Farmácia

Para captar os impactos dos Programas MEC/BID, não se pode ignorar que a implementação de programas, dentro da Universidade, exige capacidade para seguir rotinas, fazer distribuição adequada de tarefas burocráticas, e precisa contar ainda com estruturas de apoio organizacional aptas a superar desde as pequenas até as grandes dificuldades. Para que atividades-fim sejam modificadas por aqueles investimentos, são necessários espaço físico, instalações e equipamentos. Mas se exigem, sobretudo, motivações. Exige-se compromisso com o conhecimento, com a luta pela renovação institucional e o sentimento da importância do esforço acadêmico. Finalmente, exige-se que interesses construídos dentro dos muros acadêmicos possam encontrar receptividade no seu ambiente externo.

Como ilustração, selecionamos para estudo duas unidades acadêmicas beneficiadas pelo Programa MEC/BID II: o Instituto de Geociências – por ilustrar um caso bem-sucedido de apropriação da intervenção – e a Faculdade de Farmácia – por exemplificar as prováveis disfunções geradas por um programa de investimento, quando este não é precedido de um plano acadêmico exaustivamente discutido e assumido pela comunidade universitária.

A análise comparativa desses dois casos revela o conjunto de fatores que, associados a um programa de investimento, são passíveis de ensejarem transformações de natureza acadêmica.

a) O caso da Geociências

A Geociências participou de dois Programas “BID”, sendo que, quando da implantação do primeiro, essa área de conhecimento não estava sequer estruturada no Brasil. O Programa MEC/BID I propiciou a base de graduação, e o MEC/BID II favoreceu a pós-graduação. Os interesses externos à universidade (PETROBRÁS) na formação de recursos humanos e no aprofundamento do conhecimento sobre a exploração de recursos minerais – como o petróleo – determinaram a construção de projeto acadêmico que remonta à década de 50. O sucesso positivo dos Programas MEC/BID, no caso, deve ser compreendido no contexto histórico em que se inscreve a Geociências na Bahia. Eles vieram em reforço a um projeto ligado a múltiplos interesses, quer internos quer externos, que tinha tudo para dar certo: havia um projeto acadêmico, apoio material e técnico-científico de empresas como a PETROBRÁS ou do próprio CEDATE, e havia gente para fazer tudo isto funcionar.

b) As inversões na Farmácia

A Faculdade de Farmácia, por seu lado, não teve este complexo de fatores internos e externos atuando no sentido de se encontrarem resultados visíveis e mais satisfatórios. Ela foi a única dentre as unidades beneficiárias que teve sua participação determinada por pressão política da comunidade acadêmica. Por força de uma greve, a Farmácia recebe um prédio que, além de instalações administrativas – salas para alunos e professores e bibliotecas – dispõe de laboratórios.

Apesar de contar com espaços físicos, equipamentos e instalações, com número significativo de professores em dedicação exclusiva, ela não mostra um impacto similar ao da Geociências. Por que a Faculdade de Farmácia não desenvolveu um padrão de trabalho mais refinado, possuindo um suporte como o citado? Obviamente que muitas respostas poderão ser dadas. Explicações há que se referem, até, a pressões de multinacionais da área farmacêutica, interessadas em bloquear quaisquer esforços de amparo à tecnologia de medicamentos de caráter nacional. Mas parecem faltar, também, lideranças científicas que possam sustentar e administrar um programa de trabalho na área de pesquisa e do próprio ensino.

A presença de fatores externos desfavoráveis, aliada ao tradicionalismo vigente na Escola de Farmácia (um dos cursos mais antigos da Universidade, cuja criação data do século passado), faz com que os impactos do MEC/BID II lembrem uma "bomba" de efeito retardatário. Ele, no lugar de resolver uma crise, é dela indutor — gera crise de identidade entre os farmacêuticos e a necessidade de buscar novos caminhos.

Há perspectivas de se fazer avançar a Faculdade de Farmácia, na medida em que nova geração de farmacêuticos, com preocupação científica e tecnológica, vêm se consolidando no seio da própria escola. O fato, entretanto, é que o Programa MEC/BID não foi capturado pela Faculdade de Farmácia. Sua reivindicação histórica era no sentido de ter salas para fugir do prédio precário em que funcionava. Não possuindo um horizonte mais amplo, que balizasse uma ação de grupo, professores/pesquisadores, o Programa MEC/BID parece mais ter caído sobre ela que vindo em reforço a uma trajetória perseguida.

A análise de duas experiências de implementação do Programa MEC/BID II na UFBA, uma bem-sucedida, outra mal, sugere que talvez um ponto crítico no impacto de programas de investimentos no ensino superior se relacione com a existência de lideranças científicas presentes nos setores a serem beneficiados, que possam articular interesses acadêmicos com interesses externos à Universidade. O Instituto de Geociências, da mesma forma que a Faculdade de Farmácia, recebeu, na Bahia, volumosos investimentos em instalações e equipamentos. Os impactos, no entanto, foram profundamente diferentes. Os recursos do MEC/BID II foram apropriados por um setor de Geociências: a pós-graduação em Geofísica. Sua trajetória histórica registra a presença de lideranças científicas que puderam mobilizar recursos de toda natureza a serviço de um projeto, inclusive os do MEC/BID II. Anteriormente, os recursos do MEC/BID I já haviam sido encaminhados pela comunidade da Geociências para atendimento à graduação. Se a apropriação pela pós-graduação do Programa MEC/BID II foi conflitiva, não se deve deixar de atribuir a isso um sentido positivo, pois indica a existência de massa crítica capaz de gerar alternativas de uso de recursos como aqueles que foram propiciados.

O Programa MEC/BID II na Universidade Federal do Pará: a hegemonia da burocracia

Para avaliar o impacto do Programa MEC/BID II na Universidade Federal do Pará foi preciso investigar se as mudanças ocorridas, embora pequenas e poucas, tiveram como motivação forças endógenas ou, ao contrário, pressões exógenas, entre estas, as ações do Programa.

Foram consideradas, para tanto, vinculações e interdependências entre determinadas variáveis ambientais e o comportamento apresentado pela Instituição antes e após

o Programa de investimento. Essas variáveis externas e antecedentes não foram vistas, entretanto, de forma determinista. Não se supôs que as condições do ambiente tenderiam a moldar definitivamente o comportamento da Instituição, a ponto de não lhe restar espaço para a escolha de transformações que destoassem, muitas vezes, até mesmo dos condicionamentos decorrentes do tipo de desenvolvimento imposto à Região. Essas variáveis externas traçam alguns limites dentro dos quais forças endógenas poderão se mover, forçando ou estabelecendo novas condutas ou novos paradigmas institucionais.

O estudo possibilitou algumas conclusões básicas sobre as condições do processo de implementação do Programa, seus efeitos e as tendências observáveis na Instituição quanto a um processo de transformações acadêmicas.

A Universidade do Pará localiza-se em um contexto de desenvolvimento intermediário mais próximo de um modelo concentrado do que de um estágio difratado de desenvolvimento.¹⁴

As políticas governamentais para a Região Norte têm incentivado núcleos empresariais (públicos e privados) modernos e de alta produtividade que se constituem verdadeiros enclaves no desenvolvimento da Amazônia, pois se relacionam, predominantemente, com o mercado externo e com regiões mais desenvolvidas do País. Esse é um fator de agravamento de tendências já existentes que conduzem a padrões inferiores de vida e de produtividade e que, de certa forma, impõem limites definidos ao tipo de instituição educacional que se desenvolve nesse contexto. Ao mesmo tempo, essas instituições, especialmente as de ensino superior, têm respondido por parte dessa estagnação e desse ambiente de baixo poder de inovação. Há um círculo vicioso de interdependência onde a administração pública e as instituições escolares de ensino superior são tanto causas como também conseqüências desse estágio de desenvolvimento.

Essa causalidade circular tem sido, provavelmente, a responsável pela visível imobilidade das instituições universitárias da Região e, em especial, da Universidade Federal do Pará que, à semelhança do que ocorre externamente, não tem substituído os velhos modos de fazer e de encarar a função educativa por outros novos que correspondam a um desenvolvimento positivo da ação acadêmica.

Essa interação circular com o ambiente geral tem produzido algumas características da UFPA que impedem a ocorrência de transformações de conteúdo positivo, ou seja, transformações percebidas pelos interessados como desejáveis. Uma delas é o grau de burocratismo apresentado pela Instituição. O segmento burocrático da UFPA, pode-se dizer, é quase onipresente: há um poder bem mais forte e mais presente dos burocratas em relação aos não-burocratas ou segmentos propriamente acadêmicos. O peso do burocratismo nessa Instituição não é sinônimo de eficácia administrativa, ainda que dessa forma se apresente. São constantes entre os docentes as queixas quanto aos "emperramentos" da máquina administrativa da Universidade e quanto ao baixo poder que têm de desempenho autônomo de suas funções, o que decorre da excessiva e constante interferência burocrática nos níveis acadêmicos. Há, inclusive, uma ambigüidade de comportamento do segmento burocrático: os mesmos indivíduos que implementam legislações e programas federais em seu estrito senso e prontamente ("a toque de caixa")

¹⁴ Sobre o assunto, ver: RIGGS, F.W. *Administração nos países em desenvolvimento*. Rio de Janeiro, FGV, 1968.

não as administram convenientemente e deixam prevalecer na prática grande variedade de opções pessoais que obstruem o encaminhamento correto da norma ou do projeto implantado. Persiste nessa Universidade o duplo e contraditório fenômeno de aplicação literal da norma e, ao mesmo tempo, inexecução ou execução parcial. O exagerado formalismo das relações internas da Instituição impede que se atinjam os resultados desejados em situações de mudanças institucionais ou de implementação de projetos e programas.

A realização de objetivos e metas esbarram na burocracia, no processualismo formal e na falta de diretrizes claras de um projeto acadêmico. Esse formalismo é causa e consequência de uma estrutura universitária heterogênea, formada por grupos que vão desde o mais acirrado tradicionalismo até o mais fervoroso apego aos novos modos de encarar a vida acadêmica (grupos tradicionais *versus* grupos novos), e, por conseguinte, da falta de consenso. A ausência de conformidade quanto aos rumos da Universidade e quanto a um projeto acadêmico definido foi alvo constante de críticas em todas as entrevistas. Esse dissenso tem permitido que o governo da Universidade permaneça entregue ou a membros carismáticos do segmento acadêmico tradicional da UFPA ou àqueles mais ligados aos grupos políticos regionais. Devido à falta de legitimidade interna, o poder sempre foi exercido de forma centralizada nas pró-reitorias, que se exprimem, de forma ambígua, pela autoridade de função ou pelo controle e apropriação das ações implementadas.

Essa primeira característica é acompanhada de uma segunda que imprime um perfil distintivo dos integrantes do mundo acadêmico dessa Universidade. Boa parte do corpo docente da UFPA apresenta grande ambivalência entre valores tradicionais e valores científicos atuais. O pensamento original e a pesquisa voltada para os problemas da sociedade mais próxima só receberam algum influxo da UFPA muito recentemente, mesmo assim, não têm produzido os resultados almejados. Os docentes, em decorrência das características da Universidade, sobrecarregam-se com excessivos encargos de ensino e ficam presos a currículos, que criticam e que persistem sem qualquer reforma, e mesmo os grupos mais dinâmicos e modernos aspiram por maior envolvimento nos segmentos burocráticos.

Essa ambivalência leva a um comportamento mimético do corpo docente que se restringe a reproduzir o que outros fazem, especialmente nas universidades do "centro científico" do País. Essa comunidade acadêmica, até muito recentemente, não conseguiu imprimir padrões diferenciados de conduta universitária, mesmo quando se sabe ser seu envolvimento maior com uma região que apresenta diferenças marcantes do resto do País e que, por conseguinte, requer um comportamento educativo altamente inovador.

Os Efeitos do Programa MEC/BID nesse Contexto

É nessa realidade universitária, sobrecarregada de formalismos, de detalhes administrativos, de centralização de poder e de valores acadêmicos ambivalentes, que ocorre o Programa MEC/BID II. Essas características fizeram com que grande parte do investimento se perdesse, isto é, se não houve um insucesso total do Programa, pelo menos boa parte da comunidade acadêmica assegura que não ocorreram transformações sensíveis. Uma excessiva centralização do planejamento e da implementação do Programa deixou pouca margem para iniciativas a nível dos departamentos. Mesmo as ações e

procedimentos mais corriqueiros no cotidiano de uma universidade necessitam de autorização de setores centrais da administração. Alguns funcionários, durante a implementação do Programa, estiveram sobrecarregados com as ações desenvolvidas, enquanto professores talentosos e efetivamente dedicados à vida acadêmica não eram envolvidos com essas mesmas ações a nível dos departamentos. Inclusive os diretores de centros e chefes de departamentos ficaram, segundo depoimentos, privados da iniciativa necessária para levar avante seu próprio projeto acadêmico através do Programa. Durante todo o processo houve falta de coordenação e de cooperação entre setores. Além do desperdício de membros da comunidade que poderiam ter sido aproveitados durante a implementação, o recrutamento de consultores e de especialistas nem sempre cobriu as necessidades da Universidade, quer a nível de atividades-meio ou de atividades-fim.

O Programa foi, de fato, capturado pela burocracia da Universidade. Não houve nessa unidade um processo de real distribuição de poder e acesso amplo às informações entre a esfera central e as áreas periféricas da administração universitária (administrações de centros e departamentos). Os níveis burocráticos, especialmente aqueles ligados a algumas pró-reitorias (de Administração e Planejamento) apropriaram-se efetivamente da implantação do Programa. As ações do MEC/BID não conseguem romper as relações hierarquizadas já existentes na UFPA. A comunidade acadêmica, se vista como um todo, é frágil e não consegue incorporar em seu cotidiano o verdadeiro significado do Programa. Seu potencial de mudança da realidade científico-acadêmica não é apreendido e, ao contrário, é visto tão-somente como ações parceladas de novas edificações, sem qualquer significado mais amplo. Daí não serem visíveis efeitos concretos — pelo menos até o momento da avaliação — sobre o desempenho acadêmico da UFPA, a não ser em algumas “ilhas” da Universidade (o núcleo de Geociências, por exemplo), cujo dinamismo anterior e fortes ligações com a comunidade científica possibilitam-lhes o rompimento de entraves internos e capturam, assim, parte dessas ações. Se é a burocracia que se apropria da implantação das ações, seus efeitos, no entanto, são mais visíveis (mesmo que moderada e marginalmente) quando beneficiam os grupos mais modernos da Universidade.

No entanto, têm ocorrido pressões por mudanças na UFPA. Essas pressões surgiram mais intensamente após o Programa e decorrem da ação de forças endógenas e exógenas à Universidade. As tentativas de inovação desenvolvidas pelos chamados “grupos novos” da UFPA têm sido quase sempre acompanhadas de um processo gradativo de adaptação que inibe, de certa forma, o poder desse segmento que, finalmente, se vê absorvido pelo conservantismo da Instituição.

Observou-se, entretanto, que forças exógenas (CNPq, FINEP, programas de investimento do tipo MEC/BID, etc.) têm tido ultimamente um efeito disseminador de novos comportamentos junto a esses grupos. Esse apoio tem transformado a ação desses novos segmentos acadêmicos em forças endógenas com potencial de mudança e de rompimento do círculo vicioso de cunho negativo dessa Instituição.

O Programa MEC/BID II na Universidade Federal de Sergipe: uma instituição com um novo perfil

Sergipe era, no final da década de 60, um dos poucos estados do País que ainda não possuía sua universidade. Esta instala-se no mesmo ano da lei de reforma do ensino su-

perior. Para a análise de mudanças na Instituição, tornou-se imprescindível considerar duas de suas peculiaridades: ser uma instituição nova, fruto de iniciativas locais, com um forte espírito de filiação regionalista e, por isso, à procura de um modelo próprio de organização; ter ocorrido aí uma implantação tardia da Lei nº 5.540, quando já tinham se dado várias experiências de implementação em outras universidades do País e da Região.

Criada pelo Decreto-lei nº 269, de 28 de fevereiro de 1967, e instituída sob o regime de fundação, a Universidade Federal de Sergipe resultou da fusão de instituições isoladas já existentes que se dedicavam exclusivamente ao ensino.

A comunidade universitária da UFSE reporta-se a essas primeiras unidades como "verdadeiros feudos", indicando a existência na estrutura social dos primeiros momentos de grupos ou quase-grupos que competem entre si com o objetivo de controlar os rumos da Universidade para promoção de seus interesses próprios. Assim, a estrutura política da organização é compartilhada pela Igreja, pelo Estado (incluindo aqui representações de empresas estatais, como a PETROBRÁS) e por grupos profissionais autônomos, que estabeleciam entre si relações antagônicas de coesão-exclusão. Alguns aspectos de conteúdo integrador, tais como dificuldades financeiras das várias escolas isoladas, diferenças salariais entre docentes, precariedade de instalações para responder à demanda de renovação e adequação dos cursos às transformações da realidade social, levaram esses grupos a um pacto que pudesse facilitar a federalização das escolas e a criação da UFSE. Este pacto de coesão tendia a deixar camuflado aspectos conflitivos que persistiam quanto a compromissos doutrinários e interesses de grupos no âmbito das unidades acadêmicas. Nesse nível, os grupos se excluíam: o poder cristalizava-se dentro das unidades, as relações entre elas eram difusas, com mecanismos de competição e de preservação de *status* visíveis.

As relações conflituosas entre os vários grupos de convicções e princípios diversos no período de constituição da Universidade parecem ter sido um elemento positivo e construtivo, se considerados os novos grupos que emergirão a seguir. Esse "estado de crise" permitiu que o ambiente acadêmico da UFSE se transformasse, paradoxalmente, em uma realidade altamente receptiva a mudanças.

Na primeira década de existência da Universidade, seu corpo discente inicial, de somente 638 alunos, sofre um aumento de 600%. De dez cursos em 1968, a UFSE passa a oferecer 22 em 1976 e 28 em 1984. Isso decorre do forte aumento de demanda por ensino superior no Estado. Esse crescimento repentino impôs um rompimento da rotina do sistema de relações vigente e a organização entra em crise, com sérios reflexos sobre seu reconhecimento externo como "local de qualidade". Nas entrevistas realizadas, a comunidade acadêmica responsabiliza esse período de "inflação de alunos" pelas ineficiências e desequilíbrios que até hoje parecem persistir na Universidade. Além da incapacidade física das escolas para receber esse novo contingente de alunos, havia, também, a fragilidade de um corpo docente que apresentava características de baixo profissionalismo. Todos esses elementos levam a Universidade a um período de forte crise de identidade que determina um certo rompimento das lealdades tradicionais dos grupos de poder existentes e passa-se por uma fase de "conflito desorganizado" e de desordem organizacional (em contraposição à fase anterior de "conflito camuflado", porém, organizado).

Todos esses elementos críticos geram variadas reivindicações na UFSE e envolvem, inclusive, uma movimentação em favor da construção do campus universitário. Essa si-

tuação conduz, por sua vez, a comunidade acadêmica a um estado de cooperação e de melhoria das relações interpessoais e, especialmente, intergrupais. Não se afirma, no entanto, que as divisões e os conflitos desaparecem; eles permanecem latentes, tanto que ressurgem posteriormente. O que parece ocorrer é a maximização do sentido de coesão, em detrimento da exclusão, dentro de uma lógica autopreservativa (era necessário que esquecêssemos as divisões dos grupos, as diferenças de doutrinas, em favor de uma nova instituição, ou nada mais permaneceria).

A partir de 1976, ocorrem, paralelamente, discussões amplas e trabalhos de comissões para a reformulação da organização administrativa e acadêmica da Universidade, o planejamento e construção do campus e a reorientação dos planos de desenvolvimento de recursos humanos (tanto para sua capacitação mais intensiva quanto para adoção de novas medidas de política de pessoal). A reforma administrativa buscava agilizar as atividades-meio através da descentralização, criando pró-reitorias e dando maior funcionalidade aos centros e departamentos, inclusive através de descentralização financeira para os centros. No âmbito da administração acadêmica, extinguiu-se os antigos institutos e faculdades que foram absorvidos por quatro centros universitários. Além dessas mudanças, elaboraram-se novos currículos para todos os cursos, visando à reestruturação didático-científica para a “melhoria da qualidade de ensino e integração das atividades-fim”.

Durante essas transformações, a Universidade, segundo depoimentos de docentes e administradores, torna-se um grande “fórum de debates”. Fala-se com grande efusividade sobre esse período, considerado de grande abertura e de intensificação do diálogo entre administradores, docentes e alunos.

No início, o foco da nova organização apoiava-se na idéia de se recuperar a qualidade do ensino. Só após o Programa MEC/BID II, a partir de 1978/1979, é que o interesse se dirige para a pesquisa, especialmente voltada para a Região. A ênfase na melhoria do ensino decorreu da perda de prestígio e da sensação de fracasso institucional que existia na UFSE. Inicia-se, desde então, a inserção da Universidade em novos padrões acadêmicos, mais próximos de um perfil nacional de universidade. A pesquisa surge como valor real ao lado do ensino e da extensão.

A partir desse período, a UFSE começa a se articular com outras universidades, nacionais e estrangeiras, com o objetivo de ampliar o perfil científico de sua comunidade acadêmica. Realizam-se convênios para o desenvolvimento de pesquisas e contratam-se professores de outras unidades universitárias, quer como consultores, quer como pesquisadores-colaboradores. A UFSE expande suas fronteiras; se ainda não é uma situação plenamente satisfatória é diversa da anterior, de parquialismo acadêmico.

Parece-nos que as transformações na Universidade de Sergipe resultaram tanto de mudanças mais amplas a nível da sociedade (o Estado passa a um novo patamar de modernização), quanto de difusão de inovações dos centros mais avançados e que são posteriormente adotados na UFSE. É necessário ressaltar que as mudanças, por terem ocorrido como resultado da combinação de dois padrões (pré-requisitos + difusão), não concorrem para um comportamento puramente imitativo, apresentando, inclusive, características de implementação recalcitrante com adoção de modelos próprios.

Há uma presença muito forte de opções, de certa forma originais, para o contexto. Surge em Sergipe uma nova instituição: mais moderna, mais dinâmica, mais interessada em novas conquistas no mundo acadêmico, tanto no sentido da melhoria do ensino quanto da pesquisa. Se entendida a palavra “mudança”, não no sentido de transfor-

mação radical das estruturas, mas num sentido menor de correção criativa de defeitos, de melhor funcionamento de uma instituição, é inegável que a UFSE mudou. Resta, no entanto, ter presente em que e até que ponto essa mudança pode ser atribuída às ações do Programa MEC/BID.

Um Programa de Investimentos e uma Instituição com um Novo Perfil.

À ação do Programa MEC/BID II na UFSE pode ser atribuída mudança bastante evidente e que, de certa forma, permitiu a essa Universidade o início de uma trajetória acadêmica bem mais próxima dos padrões nacionais de ensino superior. Ressalte-se, no entanto, que essa ação não se dá em um vazio institucional. Em Sergipe, ela ocorre em um ambiente acadêmico interessado em iniciar um processo de mudança que permitisse à Instituição um certo sucesso social e prestígio científico que se desse, pelo menos, a nível estadual e regional. Esse desejo de mudança foi o fator que, ao lado do processo democrático de implementação do Programa, permitiu relativo sucesso do investimento realizado nessa Universidade.

Podem-se atribuir à ação do MEC/BID II em Sergipe, entre outros, os seguintes efeitos:

adequação do espaço físico e acadêmico da UFSE ao novo patamar de desenvolvimento do Estado — antes do Programa, a administração da Universidade respondia às demandas externas e internas de forma fragmentada e com baixa eficácia. Assim, quando se necessitava de uma sala-ambiente que pudesse permitir pesquisas solicitadas por órgãos regionais, deslocavam-se alguns serviços já existentes ou se alugavam salas inadequadas, o que quase sempre resultava em prestação de serviços de baixa qualidade. As próprias salas de aula dos antigos prédios não permitiam diversificação de atividades ou de estratégias de ensino, e as aulas práticas eram, quase permanentemente, realizadas em ambientes de outras instituições que não respondiam a todas as necessidades da comunidade universitária da UFSE.

consolidação da atividade de pesquisa e promoção de estudos e pesquisas interdisciplinares e interdepartamentais — a mudança mais evidente é, sem dúvida, quanto à função pesquisa. Essa transformação pode ser atribuída ao Programa, em decorrência dos laboratórios e salas-ambiente que aí foram instalados. Lembremos, no entanto, que esse efeito teria sido mais abrangente se o Subprograma Recursos Humanos tivesse respondido, em tempo e de forma mais eficaz, às necessidades de qualificação de docentes dessa universidade, que possuía contornos bastante locais até esse momento.

É interessante notar, entretanto, que as atividades interdepartamentais e interdisciplinares têm ocorrido na UFSE de forma mais intensa e eficaz que em outros contextos universitários, também analisados, onde esse tipo de atividade já se encontra, inclusive, formalizado e institucionalizado através de “núcleos interdisciplinares de pesquisa”.

integração acadêmica e administrativa — a UFSE passa a funcionar, tanto a nível acadêmico como administrativo, em um espaço físico e institucional de cer-

ta forma bem planejado e que lhe permite estar organicamente estruturada e integrada. Sente-se certa agilidade administrativa na Universidade, inclusive no âmbito de centros e departamentos, o que não se observa com a mesma intensidade em outros ambientes acadêmicos. Isso decorre não só de ambiente físico, que facilita a integração, como de reformas ocorridas paralelamente ao Programa e que permitiram a modernização de alguns setores cujas rotinas anteriores eram bastante tradicionais. Sente-se que essa Universidade tem superado gradativamente sua antiga compartimentação (antigas unidades acadêmicas estanques e espalhadas na malha urbana) através de nova estrutura que melhor se integra e se interpenetra para o cumprimento conjunto de suas atividades-fim e meio. A ação interdepartamental, interórgãos administrativos e intercentros na UFSE, ainda que em nível não plenamente satisfatório, merece destaque. Esse clima de integração, segundo alunos e docentes, é o efeito mais sentido após a implantação do campus universitário.

Essas observações finais são pontuais e não abrangem todo o universo de transformações que ocorreram na UFSE nos últimos anos. Ocorreram, nessa Instituição, mudanças tão visíveis de comportamento que seria impossível circunscrevê-las todas em uma abordagem rápida e, por isso mesmo, às vezes imprecisa.

Devido às especificações do mundo acadêmico a às particularidades de cada unidade universitária, é imprescindível que, antes de se formularem programas de investimentos no ensino superior, se realize um diagnóstico que retrate a vida concreta da instituição, suas formas de vida associada, conteúdo político-social, capacidades estratégicas, formas de ajuste e prioridades expressas ou latentes. Para se chegar a isso faz-se necessário falar sua comunidade acadêmica. Fóruns de debates, como os ocorridos em Sergipe para a implementação do Programa e de outras reformas, podem minimizar conflitos e permitir maior apropriação das ações pela comunidade universitária. Na UFSE, o processo de implementação do Programa tornou-se, talvez, tão importante quanto o produto.

O Programa MEC/BID em um contexto de transformações institucionais: o caso da UFPB

Dentre as instituições beneficiadas pelo Programa MEC/BID II, uma se destaca pela extensão e profundidade das mudanças experimentadas durante a vigência desse Programa — a Universidade Federal da Paraíba. Situada em um dos estados mais pobres da Federação, registra um súbito crescimento, ao mesmo tempo que inaugura um novo estilo de atuação universitária, voltado para a edificação de uma universidade regional. Isso acontece apesar do centralismo burocrático instaurado no País, após 1964, ter imposto obstáculos à emergência de novas experiências educativas.

O estudo do Programa MEC/BID na Universidade Federal da Paraíba mostra que, em situações especiais, uma liderança educacional pode apropriar-se dos recursos advindos de uma política educacional em nome de um projeto transformista, aparentemente autônomo, contrariando os cânones e cerimoniais reverenciados pela burocracia que controla a prática universitária no País.

O caso da UFPB contraria algumas descobertas dos estudos vigentes sobre mudanças em educação e reforça outros.

Ele refuta o pressuposto de que em educação podem-se proceder mudanças em vários de seus segmentos (acesso, currículo, estrutura, tomada de decisão, *staff* acadêmico, etc.), mas não em todos simultaneamente. Ela transforma-se, ao contrário, a um só tempo em todos os seus segmentos, com vista a uma nova concepção: a edificação de uma universidade regional.

O ocorrido na UFPB endossa, por sua vez, a idéia de que a consistência entre os objetivos da reforma e aqueles prevaletentes no sistema facilitam a mudança. A UFPB transformou-se em nome da implementação da Reforma Universitária, utilizando-se das disponibilidades e retóricas dominantes no sistema de ensino superior.

A experiência da UFPB corrobora a noção de senso comum de que "as inovações falham porque o inovador não adquiriu poder bastante para proteger o novo modelo institucional". As mudanças empreendidas na UFPB foram levadas a termo por uma liderança forte que atuava sobre uma comunidade acadêmica imatura. Se de um lado ela pôde realizar as mudanças que quis, de outro, não conseguiu assegurar que todos os espaços institucionais recriados fossem efetivamente ocupados. O estudo da UFPB possibilita, ainda, uma discussão sobre a permanência de mudanças ocorridas em uma instituição e suas interações com o meio.

Esse conjunto de fatores faz dessa Instituição um local especial de estudos sobre mudanças educacionais ocorridas, paralela e parcialmente induzidas pela implementação de um programa de investimentos.

o Projeto da Universidade ou a Busca de Transformações

O documento elaborado pela Universidade Federal da Paraíba para consolidar o projeto MEC/BID II já denota uma perspectiva de transformar a Universidade com a continuação da intervenção. Em sua introdução postula que, nos dias atuais, um grande desafio é lançado ao planejador de ensino superior no País — compatibilizar uma função tradicional de conteúdo marcadamente humanístico e humanizador com o papel de dela se espera no processo de desenvolvimento nacional.

Ele advoga a necessidade de se repensar a universidade brasileira em termos de adequação de seus programas aos objetivos do desenvolvimento nacional e às necessidades regionais. Considera a existência de espaços entreabertos para exploração de um novo modelo de universidade, postulando que a UFPB apresenta precondições para ocupar um deles. O contexto sócio-educacional que a circunda, aliado a certa vocação reformista até então revelada, garante à Universidade certa predisposição para o cumprimento desse papel, o que de fato ocorreu.

No período 1976/1981, a UFPB recebeu injeção de recursos que possibilitou ampla alteração no seu perfil físico e acadêmico. Ela não foi, entretanto, apenas reformada; as mudanças significaram, na verdade, muito mais que a operacionalização de um projeto intelectual, pois ela se transformou em setor dinâmico de um estado pauperizado e estagnado economicamente.

A pedra angular deste processo teria sido a atuação de um reitor. Ele foi capaz de, a partir do conhecimento dos meandros da burocracia governamental e universitária, mobilizar recursos de todos os tipos para implantar um projeto universitário, consoante com a Lei nº 5.540/68, de forma original, dinâmica e criativa.

O Programa MEC/BID II foi uma das propostas apresentadas pela reitoria à comunidade acadêmica da UFPB. A resposta a ela deu-se de maneira ambígua: alguns seto-

res acadêmicos, já calejados e desencantados com promessas de investimento que nunca se cumpriram, executavam o que se lhes pedia formal e ritualisticamente. Outros, principalmente os mais jovens, secundados por aqueles que já vinham alimentando um projeto acadêmico mais delineado, acreditavam nela e se apropriaram do que era oferecido para desenvolverem as atividades a que se propunham, quer na área da pesquisa, do ensino ou da extensão. Havia, também, aqueles que faziam as suas demandas e solicitações sem considerar as necessidades e potencialidades do seu trabalho e dos grupos que iam se constituindo no processo, por imaturidade científica e por não terem um referencial mais consistente que o pudesse orientar.

Deve-se ressaltar, todavia, que a simples posse de um projeto acadêmico não era suficiente para garantir sucesso em sua realização. Caso esse projeto não estivesse em sincronia com o universitário, gestado na reitoria, o resultado poderia ser a desarticulação de grupos, impedindo uma efetiva apropriação dos recursos de um programa de investimento. Isso teria ocorrido, por exemplo, no Departamento de Matemática, onde seu projeto, por conflitar com o proposto pela reitoria, gerou desarticulação interna, anulando, dessa forma, os prováveis impactos do MEC/BID. Um programa de investimentos é, na verdade, um meio através do qual se realizam projetos universitários. Como na multiversidade coexistem diferentes projetos, às vezes com perspectivas conflitantes, podem ocorrer entrec choques de forças divergentes com resultados imprevisíveis do ponto de vista da apropriação de recursos.

Há, contudo, um consenso largamente disseminado dentro da Instituição quanto às alterações qualitativas e quantitativas sofridas pela UFPB no período. O Programa MEC/BID II é visivelmente identificado com a questão física, com os prédios que foram construídos, que ofereceram a base material para melhor implantar seus *campi*. Isso não resolveu todos os problemas que um projeto ambicioso colocava; pelo contrário...

Os entraves da Universidade Federal da Paraíba devem-se mais à insuficiência de recursos, capazes de fazê-la atingir um patamar mínimo e apto a subsidiar as atividades acadêmicas, que à problemática da conservação/manutenção do existente/construído. Considerando-se a magnitude dos investimentos necessários à sustentação de uma estrutura universitária como a da UFPB, o Programa MEC/BID II, que foi pulverizado em um ambiente de ampla carência, representou uma fração do exigido.

O resultado foi a disseminada disputa pelos recursos escassos, acarretando uma apropriação diferenciada em que os maiores beneficiados foram os setores mais poderosos política e academicamente, que puderam alocar os equipamentos e instalações a serviço dos seus projetos. Talvez nessa questão se encontre o que foi específico da UFPB no que se refere à sua relação com o Programa MEC/BID II: a pulverização de recursos materiais por vários centros, departamentos e outras unidades, o que provocou descontentamento em graus variados entre os diversos setores.

Há um outro complicador das relações de docência na UFPB. A Universidade implantou uma política de recursos humanos agressiva, fundada na contratação de professores estrangeiros e de outras partes do País. Foi um passo inicial, à espera de se completar a qualificação dos seus antigos e novos quadros, contratados para a sustentação do projeto universitário perseguido. O fluxo de docentes (entrada e saída) ocorreu ao mesmo tempo em que se buscava construir e equipar os diversos lugares de trabalho acadêmico.

As dificuldades decorrentes de escassez global de recursos e do descompasso entre os que concebiam, programavam e utilizavam o que foi construído influenciaram a circulação permanente de pessoal no âmbito da Instituição. Professores/pesquisadores que se afastavam para aperfeiçoamento, ao voltarem, encontravam uma situação diferente da que haviam previsto. Por outro lado, a imaturidade de certos segmentos da comunidade acadêmica gerava propostas construtivas inadequadas ou excessivamente rígidas, impedindo possíveis alterações e adequações posteriores, segundo conveniências acadêmicas, científicas ou institucionais. Tudo isso provocou insatisfação e inadaptação dos docentes.

A situação era ainda agravada por dificuldades gerenciais que não só afetaram o bom desempenho das rotinas construtivas, como bloquearam a adequada provisão de equipamentos e instalações, devido a determinações formais e processuais que extrapolavam o escopo de competência da universidade, pois envolviam estrangulamentos situados no próprio CEDATÉ, no Banco do Brasil, no BID.

Apesar de todas as limitações, pode-se afirmar que o Programa MEC/BID II serviu para assegurar o início da mudança na UFPB. Se não permitiu consolidá-la, não se pode deixar de atribuir-lhe o crédito da revitalização. Afinal de contas, um programa de investimentos isolado, em uma instituição em mudança, não tem possibilidade, por si só, de cumprir todo o ciclo da vida institucional – nascimento, desenvolvimento e consolidação. Há que se conceber estratégias diferenciadas que contemplem o terceiro momento, de maneira que se possam garantir fluxos regulares de recursos para a manutenção das benesses adquiridas.

Caso a deterioração dos equipamentos e das condições de trabalho se acentue, corre-se o risco de se pôr a perder o gigantesco esforço desenvolvido para a construção, a equipagem e a formação de recursos humanos. Um quadro técnico e profissional de numerosos mestres e doutores trabalhando em dedicação exclusiva significa a obtenção de um nível alto, cujo custo social foi por demais elevado para ser desperdiçado. O salto realizado pela UFPB – que se colocou entre os primeiros lugares no *ranking* brasileiro de universidades federais, levando-a a superar a modesta posição em que se encontrava em termos de área construída, número e qualificação de professores – não teve cristalização institucional, parecendo ter havido, antes, um agigantamento à espera de uma natural sedimentação.

O que se pode apreender com a experiência da UFPB, do ponto de vista de implementação de um programa de investimento em situação de mudança? Provavelmente, a principal lição é a de que em um ambiente onde coexistam grupos emergentes e outros à procura de consolidação, os resultados tendam a beneficiar aqueles grupos/setores que estejam buscando sua consolidação, seja qual for a área de conhecimento.

A estratégia de implementação de um programa da natureza do MEC/BID deveria, portanto, ser diferenciada conforme a maturidade institucional e a intenção de consolidar ou de favorecer o surgimento de novas realidades acadêmicas. Da mesma forma, seria pertinente considerar o quadro sócio-econômico-político externo à universidade, de modo a articular, no projeto universitário, as tendências e determinações de médio e longo prazos constituídos fora dos domínios da instituição.

O saldo do Programa

A implementação do Programa MEC/BID II nas quatro universidades avaliadas levou, não à disparidade de efeitos que se poderia esperar com a heterogeneidade insti-

tucional, mas a dois padrões básicos de impacto: em duas ocorreram mudanças; nas outras, tendeu-se ao imobilismo.

Houve mudanças de duas ordens com o projeto MEC/BID II: tópica, setorial e de pequena escala na Bahia; abrangente, na Paraíba e Sergipe. Nestas alterou-se o próprio caráter da instituição: na Paraíba, passou-se de uma universidade local a uma cosmopolita, pluralista e com raio de ação nacional; em Sergipe, a resultante da transformação foi a aquisição de uma identidade institucional própria.

Os determinantes da mudança foram, porém, de natureza diversa. Na Paraíba, o fator decisivo radicou na liderança institucional do reitor que provocou o processo; em Sergipe, os artífices da transformação foram os grupos de poder na Universidade, que surgiram ou se fortaleceram com o Programa e a implantação da Reforma; na Bahia foi a ação de uma liderança acadêmica e científica que levou à consolidação da Geociências, o único efeito acadêmico do MEC/BID II naquela Universidade.

Entretanto, outras condições foram necessárias para que se produzissem esses resultados. Na Paraíba, além da liderança institucional, que não se reduz a dimensões psicológicas, mas que significa capacidade de interpretar as necessidades da organização, de divisar-lhe futuros, de lhe edificar um projeto institucional, e, enfim, de promover as adaptações requeridas para interação com o meio, houve facilidade de acesso a recursos do MEC e de outras fontes dentro e fora do País e articulação com as lideranças políticas do Estado. Sem isso, dificilmente se poderia viabilizar a transformação por que passou a Universidade.

Por outro lado, mudanças do porte e da magnitude das verificadas na Paraíba, realizadas, além disso, em ritmo acelerado, seriam impensáveis em contexto acadêmico amadurecido institucionalmente, com ligações externas fortes e com reconhecimento junto à comunidade científica do País. A Universidade da Paraíba, antes dos ventos da renovação, era instituição marcadamente local e constituída por uma comunidade acadêmica frágil. A ação da liderança institucional forte do reitor, guiada por projeto de universidade formado ao longo de uma carreira na burocracia federal, com visão tanto dos fracassos quanto dos sucessos da experiência da Reforma de ensino no País, não encontraria barreiras a lhe opor os passos. As tentativas de resistência, como a empreendida pela Matemática, foram literalmente esmagadas.

Em Sergipe, além do surgimento de grupos dinâmicos e modernos, que advogavam rumos novos para a organização, na cena política da Universidade, houve respaldo da liderança central, receptiva às mudanças. A isso se somou o clima favorável à renovação da Universidade trazido pela perspectiva da implantação iminente da Reforma Universitária naquela entidade de ensino superior. A implementação do Programa MEC/BID II, simultaneamente com a da Reforma, possibilitou aos grupos dinâmicos, aliados à autoridade maior da Universidade, abrir o debate para a comunidade acadêmica, o que permitiu sintonizar Programa e Reforma com as aspirações e necessidades sentidas pelos participantes da Instituição.

A implantação tardia da Reforma da Universidade foi fator decisivo nesse ambiente de mudança. Por um lado, conheciam-se as experiências da implementação da nova legislação da Universidade, os acertos e desacertos que acarretara em distintos contextos, as vantagens e desvantagens do modelo de organização universitária nela contemplado e as tentativas de renovação à margem do marco legal; por outro, as autoridades do MEC, a essa época, não propugnavam com o vigor dos primeiros anos a implementação estrita daquela política.

Mudança e Imobilismo: MEC/BID II na Bahia e no Pará

O Programa teve efeitos limitados sobre a vida acadêmica na Bahia e no Pará, ao contrário do ocorrido em Sergipe e Paraíba. Por que se produziram tais resultados?

Na Bahia, onde ocorreu mudança, embora setorial, o fato deveu-se à ação de liderança acadêmica, que vislumbrou no Programa a oportunidade para realização de um projeto de desenvolvimento da área científico-profissional a que se vinculava. Dois aspectos merecem destaque nesse contexto. Deve-se assinalar, primeiro, que esse grupo foi constituído a partir de suporte externo, e, em segundo, que a mudança não se espalhou para outros segmentos da Universidade.

A explicação para esses fatos parece residir na interação do caráter burocrático da Instituição com o baixo dinamismo de sua comunidade acadêmica. Apesar da idade e do passado ilustre, a Universidade Federal da Bahia encontrava-se em posição intermediária e difusa no contínuo que vai de uma organização feudal e uma estrutura burocrática e que culmina no modelo institucional das chamadas "anarquias organizadas". Nela convivem traços de feudalismo lado a lado com características burocráticas e com feição universitária. São exceções os setores que não se deixaram esclerosar ou que mantiveram excelência. Na falta de grupos dinâmicos, que reiviniquem, lutem e pressionem por seus interesses, a tendência é a burocracia assenhorear-se dos espaços de poder da universidade e empalmar-lhe o processo decisório, com as decisões sendo tomadas sem que haja um cálculo sobre os desdobramentos para o plano acadêmico. A consolidação do campus, embora positiva, é sinal desse domínio burocrático.

Confirmou-se a mudança à área da Geociências, porque não havia grupos ou lideranças modernas e aguerridas em outros setores, com excelência, vontade política e projeto acadêmico para reivindicar parte dos recursos do Programa.

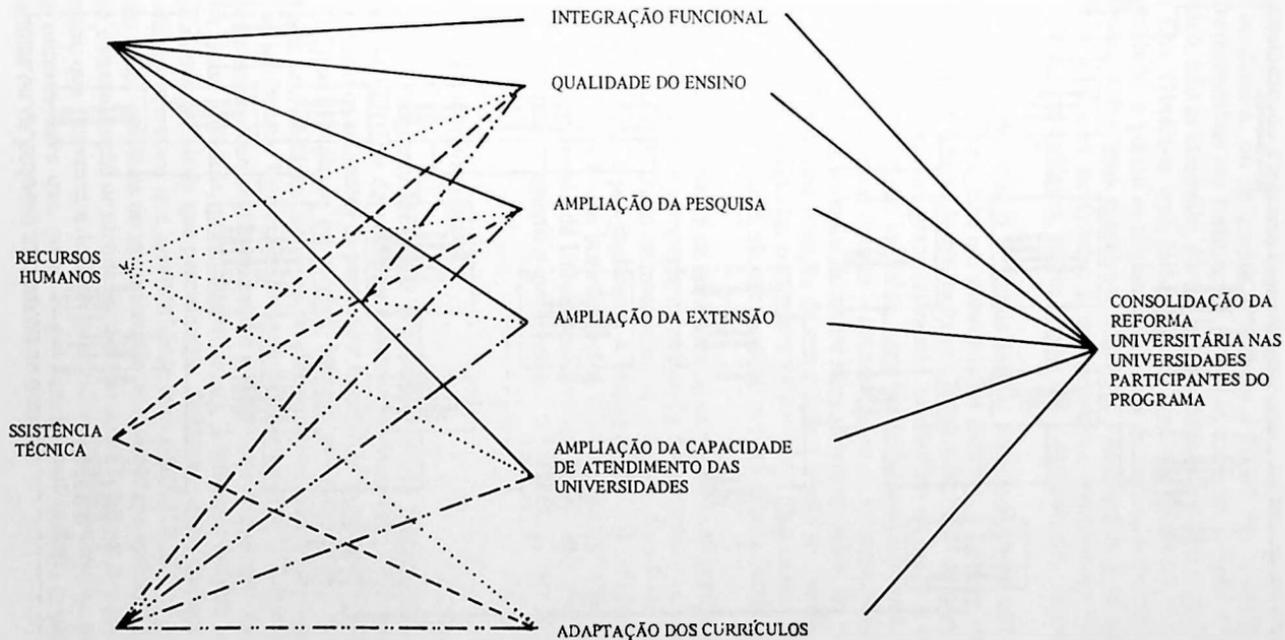
A inovação por difusão é fenômeno raro no meio universitário, em razão da própria segmentação e orientação das carreiras e áreas que formam a organização da Universidade. A emulação tende a ocorrer envolvendo os setores com afinidade e interesses e orientação da carreira opostos: Engenharia *versus* Matemática e Física, Medicina *versus* Odontologia e Farmácia, Medicina *versus* Biologia, Administração *versus* Economia, e assim por diante. A mudança na Geociências não era, portanto, um fator que despertasse emulações e rivalidades na maioria das áreas da Universidade.

Quanto à UFPA, o imobilismo do Programa decorreu da apatia acadêmica de seus núcleos e do caráter fortemente burocratizado da Instituição. O único grupo dinâmico o suficiente para pleitear recursos do MEC/BID II, a Geociências, curiosamente constituído com a participação na liderança que desencadearia a transformação do setor na Universidade Federal da Bahia, praticamente prescindia do apoio do Programa, pois contava com fonte direta de financiamento junto à Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP). O MEC/BID II foi, por essas razões, capturado inteiramente pela burocracia central dessa Universidade.

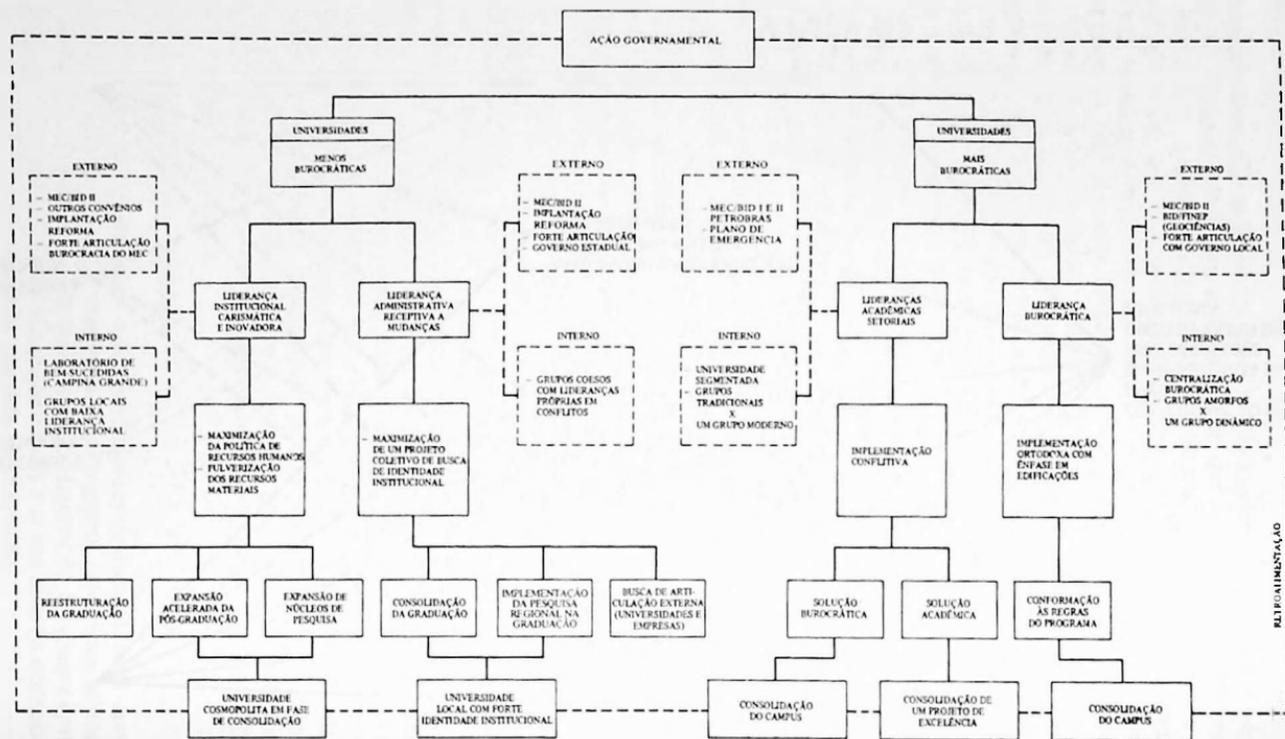
MEC/BID II: O Programa e as Mudanças

Houve mudança em decorrência dos investimentos realizados com recursos do MEC/BID II, mas não pelas razões aventadas pelo Programa. Conforme se pode ver no Quadro 1, previa-se relação quase mecânica entre os fatores do Programa (prédios, recursos humanos, assistência técnica e equipamentos) e o seu alvo (a consolidação da Reforma Universitária nas universidades que dele participavam).

QUADRO 1 – MODELO DO PROGRAMA MEC/BID II



QUADRO 2 – CONDIÇÕES REAIS DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA MEC/BID II



A implementação do Programa mostrou que, sem a existência de lideranças, institucional ou acadêmica, ou de grupos articulados e coesos em torno de um projeto, inversões governamentais em instituições de ensino superior tendem a melhorar-lhes o aspecto físico, não as atingindo, porém, nem na dimensão político-institucional, nem na dos seus fins. Obtém-se uma fachada nova, moderna, mas nem sempre funcional para a universidade, e pouco se alteram as práticas de ensino, a qualidade e a quantidade da pesquisa. Além disso, mantém-se inalterada a personalidade da instituição.

Conforme se pode ver no Quadro 2, que sintetiza a trajetória do Programa MEC/BID II nas quatro universidades, outros fatores, além da liderança, intervieram naquele processo.

Observe-se, de início, que o Programa incidiu sobre realidades com presença de características semelhantes, mas em combinações distintas, o que as tornavam difusas. Todas eram universidades locais, embora a Bahia cultivasse a imagem de cosmopolitismo em alguns setores. Em graus diferentes, mantinham traços feudais — dominantes em Sergipe e mais residuais na Bahia. Eram universidades periféricas, mas inseridas em ambiente sócio-econômico diverso — em uma realidade econômica em ebulição em Sergipe, em um quadro econômico de maior envergadura na Bahia, em uma economia de enclave no Pará e em uma situação de estagnação e atraso na Paraíba. O fator que permitia agrupá-las e distingui-las com maior nitidez era o grau da burocratização e de poder da burocracia. A mudança não-incremental ocorreu entre as universidades menos burocráticas.

Outro aspecto que se destaca na análise da implementação do MEC/BID II nas quatro universidades refere-se à estratégia de utilização dos recursos e os resultados alcançados em cada uma delas. Onde os investimentos se concentraram em recursos humanos e se dirigiram para a pós-graduação, a mudança foi mais abrangente e radical. Onde, ao contrário, a opção foi por edificações, tendeu-se apenas a melhorar as condições físicas do funcionamento da Universidade, exceto em Sergipe, onde o processo de condução do Programa — aberto e participativo — foi fator preponderante da estratégia.

MEC/BID II: O Balanço da Avaliação

Da análise do Programa MEC/BID II podem-se extrair lições sobre os limites e as possibilidades de políticas de mudança da universidade no País. O Programa teve saldo positivo, malgrado os acidentes de percurso e os erros de navegação cometidos.

Faltou-lhe, porém, cálculo estratégico, baseado na compreensão tanto do caráter das instituições universitárias incluídas no planejamento quanto da natureza dos objetivos a que se propunha. Universidades tendem a ser, entretanto, sistemas sociais complexos, que desempenham múltiplos papéis e lidam com tecnologias incertas. É temerário intervir nessa realidade, prescindindo de um “argumento teórico” que lhes explique o funcionamento, ainda que parcialmente. Podem-se obter, em lugar dos objetivos buscados, efeitos perversos que agravem ainda mais a situação que se propôs resolver.

Por outro lado, políticas de investimento, que não são acompanhadas de recursos para custeio e manutenção de atividades que elas próprias induziram, podem pôr a perder os ganhos que porventura tenham produzido. Esse é problema particularmente agudo para universidades que, como as que figuram neste artigo, se localizam em regiões deprimidas ou de pequeno dinamismo econômico.

Nesse sentido, avulta a questão da Paraíba. Situada em meio pouco desenvolvido, ela tende a perder nas trocas que realiza com meio. Se esse problema não for reconhecido pelas autoridades do MEC e se não se der, em consequência, à Paraíba um tratamento diferenciado, pode ocorrer retrocesso. Não um retorno *tout court* à situação anterior, porque muitos de seus núcleos se incumbem de áreas e problemas localizados no caminho crítico do desenvolvimento do País e estão, por isso mesmo, ao abrigo das intempéries que atingem a política de ensino superior no Brasil. Os demais setores, particularmente os que lograram excelência acadêmica e de pesquisa, mas que não contam com escudos externos fortes, estariam fatalmente ameaçados.

Isso não é tudo. O Programa MEC/BID II mostrou o papel estratégico de lideranças no contexto das instituições universitárias. Sem elas não se teriam obtido as mudanças constatadas na avaliação. Como, porém, incorporar esse fator ao plano, se este não é precedido de mapeamento institucional e se tende a ser, para quem o coordena e se encarrega da execução, um expediente para adquirir recursos e ganhar poder?

Para tirar partido do fator liderança em ações governamentais no terreno universitário, entretanto, é preciso mudar o escopo do planejamento. Em vez de ações abrangentes, que não raro acabam por se converter em recursos de poder da burocracia universitária, o caminho é a estratégia alternativa de projetos mais modestos, articulados diretamente com os núcleos da universidade beneficiada, sem a mediação de seus setores burocráticos.

Não se ignoram os problemas que atingem as agências que no centro da burocracia educacional brasileira têm a seu encargo a coordenação de programas do porte e da magnitude do MEC/BID II. Para captar os recursos externos necessários para um programa de vulto é preciso seguir as normas das instituições financeiras internacionais, com seu receituário único, cronogramas rígidos e regras fixas. Isso pode levar a planos de afogadilho, com pouco embasamento na realidade, pobremente concebidos, porque, para não correr o risco de ficar desacreditada junto aos que dele vão participar, a agência central somente solicita a estes últimos um plano, quando já garantiu os recursos para o programa, isto é, quando o contrato já foi assinado com o financiador externo. Mas, aí, o tempo é curto e o planejamento pode ficar irremediavelmente prejudicado. Para romper com essa cadeia perversa, surgida da complexa negociação burocrática requerida para um plano de inversões governamentais, a saída pode estar em tornar o processo aberto e transparente a todos os participantes. Outra medicação indicada é a avaliação, que faça público o erro e torne sua repetição onerosa politicamente.

A lição do MEC/BID II não se encerra aí. Sempre que se cogita de política de investimento para a universidade no Brasil, a solução apontada é o campus. Os que advogam esse modelo parecem não ter aprendido com a experiência do planejamento do desenvolvimento, que sepultou, de vez, a surrada tese que sustentava a necessidade de investimento em capital social básico como condição necessária e suficiente para aquele processo.

Esquecem os defensores do campus — como peça central da política de investimento universitário —, entretanto, que, para romper a inércia da universidade brasileira, se requer, à semelhança do processo de desenvolvimento, estratégia dinâmica, indutora de desequilíbrios e que ora se concentra na obtenção de competência e talentos, ora se volta para os investimentos físicos necessários para respaldá-los. À avaliação das ações governamentais cabe fornecer as coordenadas dos caminhos ao timoneiro da política.

Referências bibliográficas

- ANDRADE, Luis Aureliano G. de. *Technocracy and development; the case of Minas Gerais*. Ann Arbor, University of Michigan, 1980. tese (doutorado).
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. CEDATE. *Relatório final de avaliação do Acordo MEC/BID II*. Brasília, 1983. Documento interno.
- BRAYBOOK, David S. & LINDBLON, Charles E. *A strategy of decision*. New York, Free Press, 1963.
- CAIDEN, Naomi & WILDAVSKI, Aaron. *Planning and budgeting in poor countries*. New York, John Wiley, 1974.
- CINTRA, Antônio O. & ANDRADE, Luis Aureliano G. de. *Notas sobre a política científica no Brasil*, artigo não publicado.
- . Planejamento e desenvolvimento: notas sobre o caso de Minas Gerais. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, 10(2):221-40, abr./jun. 1976.
- COHEN, Michael D. & MARCH, James G. *Leadership and ambiguity*. New York, American College President, McGraw-Hill, 1974.
- COHEN, Michael D.; MARCH, James G.; OLSEN, Johan P. A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly*, Ithaca, N.Y., 17(1):1-25, Mar. 1972.
- FREEMAN, Howard E.; ROSSI, Peter H.; WRIGHT, Sônia R. *Evaluating social projects in developing countries*. Paris, OCDE, 1979.
- FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. DPIII. *Proposta metodológica para avaliação de programas de investimentos no ensino superior*. Belo Horizonte, 1985. v.2 a 5.
- MACHADO, R. *Danação da norma: medicina social e constituição da psiquiatria no Brasil*. Rio de Janeiro, Graal, 1968. p.170-180.
- MARCH, James G. & OLSEN, Johan P. *Ambiguity and choice in organizations*. Bergen, Norway, Universitetsforlaget, 1976.
- MEYER, John W. & ROWAN, Brian. The structure of educational organizations. In: MEYER, Marshall W. *Environments and organizations*. San Francisco, Jossey-Bass Pub., 1978.
- PRATES, Antônio Augusto P.; PAIXÃO, Antônio L.; PEREIRA, Lília Gardenal da S.; ANDRADE, Luis Aureliano G. da. *Ciclo básico: um estudo de implementação de políticas públicas da universidade brasileira; relatório de pesquisa*. Belo Horizonte, FJP, 1983.
- RIGGS, F.W. *Administração nos países em desenvolvimento*. Rio de Janeiro, FGV, 1968.
- SCHWARTZMAN, Simon. *Formação da comunidade científica no Brasil*. Rio de Janeiro, FINEP, 1979.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Assessoria de Planejamento. *Estatísticas acadêmicas*. Salvador, 1981. p.83-134.
- WATERSTON, Albert. *Development planning-lessons of experience*. Baltimore, Johns Hopking Press, 1965.
- WEIK, Karl. Educational organizations as Loose Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, Ithaca, N.Y., 17(1):1-25, Mar. 1972.

Recebido em 28 de agosto de 1986

Luis Aureliano Gama de Andrade, Ph.D. em Ciência Política pela University of Michigan, é professor adjunto do Departamento de Ciência Política da Universidade Federal de Minas Gerais e técnico de planejamento e pesquisa da Fundação João Pinheiro.

Ana Maria de Rezende Pinto, Mestre em Educação pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE/FGV), é técnico de planejamento e pesquisa da Fundação João Pinheiro.

Miracy Barbosa de Sousa Gustin, Mestre em Ciências Políticas pela Universidade Federal de Minas Gerais, é técnico de planejamento e pesquisa da Fundação João Pinheiro.

This article attempts to evaluate the impact of the Program MEC/BID II upon four federal universities in Brazil, located in the states of Bahia, Paraíba, Sergipe and Pará. The goals of the Program were to consolidate the implementation of the reform of the Brazilian universities, to strengthen the quality of teaching and research and to improve the capacity of the universities participating in the Program. The implementation of the MEC/BID II led to two distinct patterns of impact: in two universities occurred change in response to the Program; in the remaining two universities it prevailed a tendency towards immobilism, despite the resources brought by the Program. The article examines the determinants of these outcomes. It shows that where there was a leadership factor the program worked. Where such factor was scarce, or non-existent, the Program failed.

Cet article analyse l'impact du Programme MEC/BID II sur quatre universités fédérales brésiliennes: celles de Bahia, Paraíba, Sergipe et Pará. Le Programme a eu pour but consolider l'implantation de la réforme universitaire, de fortifier l'enseignement et la recherche et d'élargir la capacité des universités qui ont participé au Programme. L'établissement du Programme a eu deux types d'impact: il y a eu des changements dans deux universités, tandis que dans les deux autres l'immobilisme a prévalu. L'article porte sur l'analyse des facteurs qui ont apparemment déterminé ces résultats. Il montre aussi qu'il y a eu des changements là où de forts leaderships institutionnels ou universitaires se faisaient jour, ou là où des universitaires sont capables de profiter des ressources apportées par le Programme.

Este artículo analiza el impacto del Programa MEC/BID II en cuatro universidades federales brasileñas, localizadas en los estados de Bahia, Paraíba, Sergipe y Pará. Fueran objetivos del Programa consolidar la implantación de la reforma universitaria, fortalecer la enseñanza y la investigación y ampliar la capacidad de las universidades participantes. La implementación del Programa provocó dos tipos básicos de impacto: en dos universidades ocurrieron cambios, en las otras se tendió al inmovilismo. El artículo examina los factores que aparentemente determinaron esos resultados y muestra que ocurrieron cambios donde existían liderazgos institucionales o académicos fuertes o grupos académicos capaces de obtener ventajas de los recursos previstos por el Programa.

Interesses humanos e paradigmas curriculares

José Luiz Domingues

Universidade Federal de Goiás (UFGO)

Calcado nos enfoques básicos de pesquisa identificados por Habermas, o presente artigo discute a relação entre os interesses humanos (técnico, de consenso e emancipador) e os três paradigmas de currículo disponíveis na literatura: técnico-linear, circular-consensual e dinâmico-dialógico. Concluindo, são identificadas quatro aprendizagens sobre como pensar, ler, fazer e sentir currículo, seguidas de um alerta aos curriculistas.

Uma análise das vinte e duas definições do termo currículo encontradas por W. Paul Siegel (1973), na literatura especializada, permite identificar apreensões diferentes quanto ao seu significado e função.

Uma primeira impressão dessa diversidade de compreensão do termo talvez possa ser explicada por sua alteração semântica. Joel Martins (1969), através do estudo da alteração semântica do termo, esclarece que a edição de 1812 do *Barclays Universal Dictionary* e do Webster não registra o vocábulo currículo. Este só vai aparecer nos dicionários de 1856, com conteúdos muito especiais: "uma pista de corrida, um lugar para corrida; uma carreta de corrida; o termo é usado especialmente para referir-se a estudos universitários". Na edição de 1939, são omitidas as acepções "corrida" e "carreta" e acrescentada a expressão "um curso específico e fixo numa universidade". A edição de 1955 já adicionou "um curso, uma seqüência de cursos numa escola ou universidade, com finalidade de graduação; conjunto total de cursos ensinados numa instituição educacional ou num departamento".

Quando, porém, se penetra na realidade do currículo, vê-se que as divergências nas definições não são apenas decorrência da alteração semântica, pois, longe de ser um ato neutro, fazer currículo é um ato de comprometimento e filiação social de uma particular comunidade ocupacional. E, conforme afirma Thomas S. Kuhn (1978), cada comunidade ocupacional possui conjuntos específicos de questões e métodos; cada conjunto forma um paradigma que contém diferentes e competitivos postulados, práticas e valores sociais, os quais são frequentemente mistificados pelos rituais do discurso científico. Essa discordância instalada na comunidade de curriculistas é vital, pois o conflito levará ao refinamento, à revisão e à criação de idéias e prevenirá a cristalização e o dogmatismo de um paradigma.

A análise da natureza desses conflitos existentes entre os paradigmas curriculares torna-se uma exigência intrínseca ao estudo de currículo, visto que essas discordâncias não são somente técnicas, mas referentes à essência do currículo como uma atividade socialmente construída.

Interesses científicos

Jürgen Habermas (1980) identifica três enfoques básicos de pesquisa: o empírico-analítico, o histórico-hermenêutico e o praxiológico. Essa taxionomia tem sua base na proposição de que o conhecimento não pode ser divorciado das três dimensões fundamentais da vida humana, que podem ser sintetizadas nos seguintes termos: trabalho, linguagem e poder. Essas dimensões relacionam-se aos três tipos de interesse humano que orientam a produção do conhecimento científico: o técnico, o de consenso e o emancipador.

A primeira das dimensões fundamentais da vida humana para a sobrevivência é o trabalho: "a manipulação do meio físico e social, incluindo nossa própria manipulação" (Radnitzky, p.82). O interesse técnico, ou seja, de controle, é que motiva a pesquisa. A pesquisa é projetada para fornecer informações que permitam manter sob controle processos objetivos e objetivados.

A outra dimensão fundamental, a linguagem, é "a mediação da qual depende a transmissão institucionalizada de cultura" (Radnitzky, p. 84). O interesse de consenso, ou seja, o interesse prático é que motiva a pesquisa. A pesquisa é projetada para auxiliar a interpretação da intersubjetividade dos sujeitos com respeito ao possível significado de ações, de textos, etc.

Por fim, temos o poder: "a criação e manutenção da sociedade, particularmente a tomada de posição em relação aos objetivos" (Radnitzky, p. 85). O interesse emancipador, ou seja, de libertação é que motiva a pesquisa. O tipo de atividade intelectual que provoca é a crítica, que liberta o sujeito dos diferentes condicionamentos.

Resumindo: a) ao conjunto trabalho-técnica-informação tem-se subjacente o enfoque empírico-analítico; b) ao conjunto linguagem-consenso-interpretação tem-se subjacente o enfoque histórico-hermenêutico; c) ao conjunto poder-emancipação-crítica tem-se subjacente o enfoque praxiológico.

Examinemos aqui, um pouco mais detalhadamente, cada um desses enfoques.

O enfoque epistemológico está ancorado no ideal das ciências exatas. Os seus fundamentos epistemológicos são: hipótese ontológica de um mundo previamente estruturado e primazia do método, caracterizado por um rigor que sacrifica a realidade em função da lógica, sobre o objeto. Podem-se identificar alguns pressupostos subjacentes ao enfoque empírico-analítico. Entre eles têm-se: a) universalidade da teoria, ou seja, seus princípios básicos ou axiomas são abstratos e descomprometidos de um contexto específico; b) neutralidade da teoria, isto é, há uma demarcação entre as verdades científicas e os objetivos e valores pessoais; c) decomposição do todo em variáveis mensuráveis e controláveis; e d) abandono do particular e único, em favor do generalizável e do reaplicável.

O enfoque histórico-hermenêutico preocupa-se com a capacidade humana de inventar e usar símbolos e produz um conhecimento no quadro metodológico constituído pelos métodos interpretativo-históricos. Enquanto no enfoque empírico-analítico o acesso ao fato é dado através da observação do comportamento, no histórico-hermenêutico o acesso ao fato se dá pela compreensão dos símbolos que as pessoas inventam para comunicar significados e interpretar os eventos do dia-a-dia. Essa compreensão é obtida através de um processo dialógico-consensual e visa a uma forma de orientação da ação. Segundo Popkewitz (1980), um dos conceitos básicos nesse enfoque de pesquisa é a intersubjetividade: "o que é real e válido é devido à concordância dos indivi-

duos que participam. Objetividade é, então, (...) o resultado do consenso intersubjetivo que ocorre através da interação social. A noção de intersubjetividade tem implicações na comunidade científica na medida em que o conhecimento científico só é considerado válido e verdadeiro se refletir o consenso desta comunidade. Isto envolveria considerar que a ciência tem fronteiras culturais e limites históricos” (p.37).

O enfoque praxiológico tenta apreender o fenômeno em seus movimentos e em suas relações com a realidade, que são infinitas, objetivando sua transformação e não apenas a sua descrição. Pretende buscar a realidade numa relação dialética entre sujeito e objeto e questiona que o domínio do social seja estruturado previamente. Popkewitz (1980) afirma que a causalção envolve a compreensão dos determinantes históricos, das condições estruturais do social e da autobiografia dos indivíduos. O homem é assumido em sua historicidade; sua evolução não se limita a um desenrolar cronológico, genético ou orgânico, mas, também, social e histórico. No conceito de práxis é que se encontra a distinção básica entre o enfoque praxiológico e os demais. Práxis significa ação – reflexão, ação sobre uma realidade, envolvendo uma transformação. A reflexão é básica na medida em que ela é que liberta o sujeito dos condicionantes e permite-lhe criar e recriar suas instituições.

Paradigmas de desenvolvimento de currículo

Com base nas idéias de J. Habermas, resumidas anteriormente, James B. Macdonald (1975) esboçou um promissor esquema conceitual¹ para analisar os paradigmas de currículo disponíveis na literatura. Esse esboço serviu de alicerce para esta reflexão sobre o estado teórico de currículo.

James B. Macdonald assume duas premissas básicas no campo de currículo:

- a) o interesse humano – técnico, de consenso e emancipador – é a raiz de todo o pensamento curricular;
- b) as diferenças básicas no pensamento curricular surgem dos diferentes enfoques de pesquisa usados na sua construção: empírico-analítico, histórico-hermenêutico e praxiológico.

De posse dessas premissas, James B. Macdonald considera serem três os paradigmas de desenvolvimento de currículo, cada um ligado a um dos interesses humanos. O interesse técnico comanda o paradigma técnico-linear, cuja fonte é o pensamento de Ralph W. Tyler (1949); o interesse no consenso orienta o paradigma circular-consensual, bem caracterizado nos artigos de Maxine Greene (1975) e de William F. Pinar (1975b); e, finalmente, o paradigma dinâmico-dialógico, assim chamado por emergir do processo dialógico, com o interesse de emancipação, tem em Michael Apple (1975) e Henry Giroux (1983) dois dos seus mais proeminentes porta-vozes.

¹ Existem na literatura outros esquemas conceituais para analisar os paradigmas de currículo. Por exemplo: a) McNeil descreve quatro paradigmas de currículo: humanístico, de reconstrução social, tecnológico e de matérias acadêmicas; b) Eisner e Vallance identificam cinco paradigmas de currículo: desenvolvimento dos processos cognitivos, currículo como tecnologia, currículo voltado para a auto-realização ou experiência consumatória, currículo voltado para a reconstrução social e racionalismo acadêmico. Para uma melhor compreensão das propostas de McNeil e de Eisner e Vallance ver: a) McNEIL, John D. *Curriculum: a comprehensive introduction*. Boston, Little, Brown and Company, 1977; b) EISNER, Elliot W. & VALLANCE, Elizabeth. *Conflicting conceptions of curriculum*. Berkeley, Cal., McCutchan Publishing, 1974.

Com base na leitura crítica desses autores, será analisado cada um dos três paradigmas.

1. Paradigma Técnico-linear

O livro *The Curriculum*, escrito por John Franklin Bobbitt e publicado em 1918, possibilita ver a origem da aplicação do enfoque empírico-analítico no trabalho de currículo.

Bobbitt, um admirador de Frederick W. Taylor, foi imensamente influenciado pelos princípios de administração científica que estavam sendo usados na indústria. Partindo de uma analogia entre o processo orientador da escola e o da indústria, elaborou um paradigma de currículo cujos princípios básicos são:

- a) preparar indivíduos para desempenhar funções definidas em uma situação também definida;
- b) basear o conteúdo curricular numa análise das funções específicas a serem desempenhadas e na situação também específica na qual devem ser desempenhadas.

Esses princípios, aplicados ao currículo, transformaram-no, segundo Kliebard (1975), "numa parte do sistema de produção, sendo o aluno a matéria bruta, que deve ser transformada num finíssimo e útil produto, sob o controle de um técnico altamente qualificado. O resultado desse processo de produção deve ser cuidadosamente prelinhado de acordo com rigorosas especificações e, quando certos produtos provam ser inúteis, são descartados em favor de outros mais eficientes. Toma-se cuidado com aquelas matérias brutas de particular qualidade ou composição, canalizando-as para o próprio sistema de produção" (p.84).

As idéias sobre currículo, que Bobbitt formulou, floresceram e ganharam proeminência com a publicação do trabalho de Tyler, em 1949. A proposta de Tyler é uma linhagem direta, clarificada e ampliada da visão científica (empírico-analítica) de currículo proposta por Bobbitt.

Tyler (1949) propõe quatro questões básicas, que devem ser respondidas quando se desenvolve qualquer currículo:

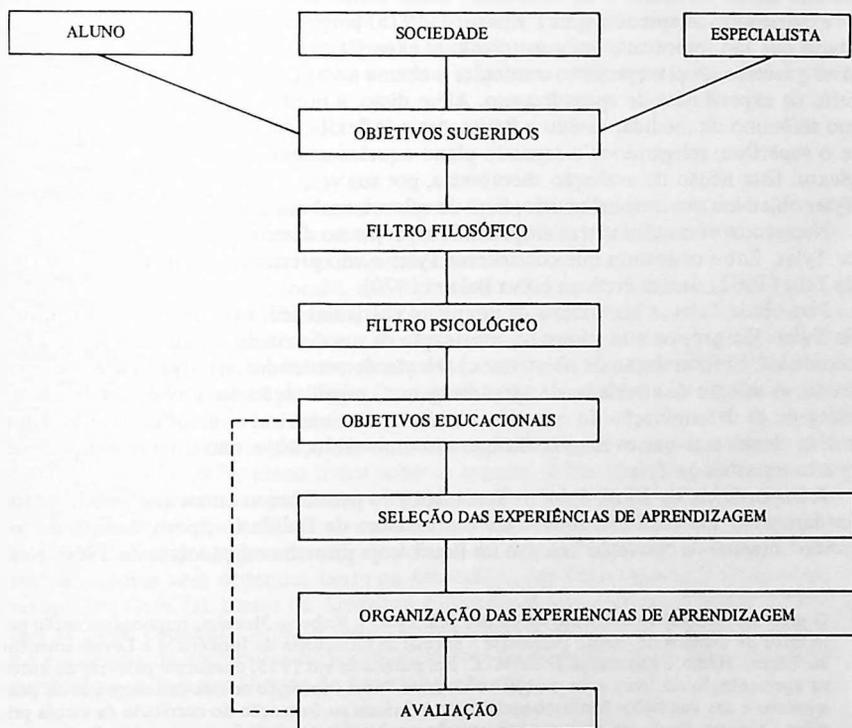
- a) Que objetivos educacionais a escola deve procurar atingir?
- b) Que experiências educacionais podem ser oferecidas de modo a ter probabilidade de alcançar esses propósitos?
- c) Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?
- d) Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados? (p.1).

A definição dos objetivos é o núcleo do racional de Tyler, é o ponto em torno do qual todas as idéias giram, e deve ser baseada na razão e na realidade. Para se formular os objetivos, devem-se examinar três fontes: a) interesses e necessidades dos alunos, b) vida contemporânea fora da escola, c) sugestões dos especialistas em componentes curriculares. O obtido deve ser combinado e passado através do filtro filosófico – valores – e do filtro psicológico – psicologia da aprendizagem –, dando origem aos objetivos educacionais, que serão fixados através de um quadro de dupla entrada (conteúdo x comportamento). Definidos os objetivos, passa-se à seleção e organização das experiências de aprendizagem. Culmina-se com a avaliação, detectando-se até que ponto os objetivos propostos foram atingidos.

A análise das propostas de Tyler permite verificar que o interesse subjacente é técnico, ou seja, de controle, e que seu paradigma é um paradigma técnico-linear de reação em cadeia, conforme demonstra a Figura 1. Decisões sobre “o que deve ser ensinado?” são feitas *a priori* e separadas das decisões sobre “como deve ser ensinado?”. Duas são as preocupações básicas desse modelo:

- a) definir os elementos relevantes ou variáveis envolvidas no currículo;
- b) criar um sistema de tomada de decisões para o desenvolvimento do currículo.

FIGURA 1 – PARADIGMA TÉCNICO-LINEAR: TYLER



John I. Goodlad (1969), em recente revisão da literatura sobre currículo, afirmou que "no que se refere aos problemas mais cruciais a serem resolvidos com relação à elaboração de currículo, a maioria dos autores, no período 1960-1969, aceita os princípios estabelecidos por Tyler" (p.374). Pode-se afirmar que o penetrante paradigma de Tyler, ao sintetizar o pensamento de toda uma época de estudos sobre currículo, concretizou-se no "senso comum" dos curriculistas.

O livro de Tyler, *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, teve a sua 1ª edição, em língua portuguesa, em 1974; em 1984 já estava na 9ª edição. Isto é significativo no campo editorial brasileiro e é um indicador da aceitação, no Brasil, da sua proposta.

No entanto, um exame do racional indica falhas, não só porque as fontes utilizadas para a formulação dos objetivos são inapropriadas, mas, principalmente, porque como Kliebard (1975) afirmou, não há meio satisfatório de avaliar os métodos relativos à contribuição das três fontes primárias, sem recorrer ao filtro filosófico. Em outras palavras, o filtro filosófico dirige a ação das três fontes e não age meramente como um filtro para elas. Deve-se questionar, também, a colocação do especialista como fonte do mesmo *status* do aluno e da sociedade, assim como seu duplo papel: fonte e meio (= experiências de aprendizagem). Kliebard (1975) pergunta se fixar objetivos, considerando que são impostos e que controlarão as experiências de aprendizagem, é um desejável processo de planejamento curricular e chama a atenção para a fragilidade do conceito de experiências de aprendizagem. Além disso, a noção simplista de avaliação como sinônimo de medida, devido a limitações e inflexibilidade, leva ao risco de avaliar-se o supérfluo, relegando-se a segundo plano aqueles aspectos importantes, mais complexos. Esta noção de avaliação dicotomiza, por sua vez, a relação entre meios e fins. Tyler objetivou um racional neutro, livre de valores, embora claramente ele não o seja.

Numerosos curriculistas têm empenhado esforços no desenvolvimento do paradigma de Tyler. Entre os autores que consideram Tyler como precursor intelectual temos Hilda Taba (1962), James Popham e Eva Baker (1970).

Para Hilda Taba, a elaboração de um plano curricular tem suas bases nas três fontes de Tyler. Ela propõe sete passos na construção de um currículo: a) diagnóstico das necessidades; b) formulação de objetivos; c) seleção de conteúdos; d) organização de conteúdo; e) seleção de atividades de aprendizagem; f) organização das atividades de aprendizagem; g) determinação do que se vai avaliar e das maneiras e meios de fazê-lo. Uma análise desses sete passos demonstra que são uma evolução, e não uma revolução, nas quatro questões de Tyler.

A importância de Hilda Taba na construção do pensamento curricular brasileiro foi fundamental. Ela foi fonte intelectual e professora de Dalilla C. Spierb, autora do segundo² manual de currículo³ escrito no Brasil, cuja primeira edição data de 1966. Nes-

² O primeiro manual de currículo foi escrito pelo Prof. J. Roberto Moreira, responsável então pelo setor de estudos do ensino elementar e normal da Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar, INEP/MEC. Foi publicado em 1955, conforme palavras do autor na apresentação do livro, com o objetivo de fazer "uma exposição crítica das correntes de pensamento e das condições histórico-sociais que influíram na formação do currículo da escola primária, comum, tendo em vista sua repercussão no Brasil e sua influência na evolução de nosso ensino elementar". Ver: MOREIRA, J. Roberto. *Introdução ao estudo do currículo da escola primária*. Rio de Janeiro, MEC/INEP, 1955.

³ SPERB, Dalilla C. *Problemas gerais do currículo*. Porto Alegre, Globo, 1966.

se mesmo ano, um outro manual de currículo foi escrito, no Brasil, por Marina Couto⁴. Esse manual, escrito após um estágio da autora nos Estados Unidos, foi patrocinado pelo Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE). O conteúdo nele veiculado é uma visão sucinta do livro de Tyler.

Na década de 70, a linha tecnológica do pensamento de Tyler passou por uma modernização na sua terminologia. James Popham e Eva Baker (1970), a partir das três fontes de Tyler, enumeram, na construção de currículo, quatro passos que refletem as quatro questões de Tyler. Os passos são os seguintes:

- a) os objetivos instrucionais a serem atingidos devem ser identificados em termos de desempenho dos alunos;
- b) as decisões de planejamento devem ser tomadas conforme os *inputs* definidos;
- c) o conjunto de estratégias alternativas deve ser pensado;
- d) as medidas de avaliação devem ser planejadas para verificar se os objetivos instrucionais foram atingidos.

Só na segunda metade da década de 70 é que foi publicado o quarto manual de currículo, escrito no Brasil, por Lady Lina Traldi⁵. As idéias veiculadas no manual são um resumo das de Tyler e Taba.

Como se pode ver, o movimento curricular iniciado por Bobbitt chega aos dias atuais sem apresentar novidade alguma. Currículo continua sendo visto como assunto unicamente técnico, utilizando-se do ritual empírico-analítico para demonstrar que ele é livre de valor.

2. Paradigma Circular-consensual

O paradigma circular-consensual e o paradigma dinâmico-dialogico, embora não sejam de formulação recente, somente a partir de 1973 foram explicitados e sistematizados como correntes alternativas do pensamento na área de currículo.

De fato, James B. Macdonald, em depoimento dado a B. J. Benham (1977), diz que tanto ele como Dwayne Huebner, por exemplo, já estão trabalhando com idéias alternativas ao paradigma técnico-linear de currículo há mais de 25 anos. Porém, durante os primeiros quinze anos, nunca tiveram um fórum para discutir suas idéias. Falar em currículo, fora da proposta de Tyler, continua J. B. Macdonald, era “coisa de louco” (*crazy*).

Em 1978 já haviam sido realizadas seis conferências sobre Teorias Alternativas de Currículo e, em 1979, cinco livros sobre o assunto já haviam sido publicados. A partir de 1979, iniciou-se a publicação regular do *The Journal of Curriculum Theorizing*, revista semestral especializada nos movimentos alternativos de currículo. Acrescentem-se a isso os espaços, seja nas conferências anuais, seja nas diferentes publicações que esses pensadores vêm obtendo, tanto na Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), como na American Educational Research Association (AERA). O que se pode concluir, a partir desses indicadores fornecidos por William Pinar (1983), é a existência de um fenômeno sócio-intelectual em processo de expansão no campo de currículo nos Estados Unidos da América do Norte.

⁴ COUTO, Marina. Como elaborar um currículo. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1966.

⁵ TRALDI, Lady Lina. Estudos de currículo. São Paulo, Atlas, 1977. v. 1, 2 e 3.

Por que só no início da década de 70 essa discussão aflorou com tanto ímpeto? A radicalização dos movimentos estudantis no final da década de 60 e início da de 70, associada às idéias de Paulo Freire, que, justamente nesse período, começaram a circular nos meios acadêmicos norte-americanos, teve um efeito catalisador nos teóricos de currículo. A idéia de Paulo Freire de educação como criação de consciências críticas, por exemplo, foi rapidamente apropriada. Foi como se ele tivesse verbalizado o que todos pensavam.

A consciência de que a escola está inserida na sociedade e que seus problemas não são só problemas educacionais, mas também sociais, políticos e econômicos, e de que não podemos esperar mudanças estruturais na escola, a não ser que essas aconteçam na sociedade como um todo, deu suporte e impulso para o surgimento, em 1973, da 1ª Conferência sobre Teoria de Currículo realizada na Universidade de Rochester, Nova Iorque, que teve como nome "Heightened Consciousness, Cultural Revolution and Curriculum Theory".

A conferência foi assim denominada porque, segundo William Pinar (1974), possibilitou agrupar uma diversidade de pensadores de currículo, de matizes diferentes quanto ao seu posicionamento filosófico. Por exemplo: D. Huebner e M. Greene centraram seus trabalhos em questões de significado e de linguagem; W. Pinar explorou o enfoque fenomenológico; J. Macdonald falou sobre três ideologias: a romântica, a da transmissão cultural e a do desenvolvimento; W. Pilder ofereceu uma análise político-social de currículo; D. Bateman utilizou Paulo Freire para dar suporte às suas reflexões na necessidade de desmitificar o currículo. Os ensaios apresentados foram reunidos no livro que leva o mesmo nome da conferência, publicado por W. Pinar (1974).

Na 3ª Conferência sobre Teoria de Currículo, realizada na Universidade de Virgínia, no ano de 1975, algumas diferenças fundamentais começaram a desvelar-se na concepção paradigmática sobre currículo. Uma cisão no grupo tornou-se evidente. Foi nessa conferência que James B. Macdonald (1975) apresentou o ensaio intitulado *Curriculum Theory as Intentional Activity*, cujas idéias centrais já foram anteriormente sintetizadas. O segundo livro editado por W. Pinar, *Curriculum Theorizing: the Reconceptualists* (1975a), que reúne os ensaios apresentados nesta conferência, revela na sua própria estrutura da organização a existência de trabalhos com duas posturas epistemológicas bem distintas. A 1ª, 2ª e 3ª partes, respectivamente denominadas "state of the field", "history and criticism" e "political and methodological criticism", congregam autores como Lawrence A. Cremin, Michael W. Apple, Herbert M. Kliebard e John S. Mann, que tentam explorar em currículo as idéias neomarxistas originárias da Escola de Frankfurt. Para esses autores, a teoria crítica, como fonte de currículo, exige que os curriculistas adotem uma ativa orientação político-filosófica neomarxista. Já a 4ª parte, denominada "postcritical reconceptualists", agrupa autores como D. Huebner, M. Greene e W. Pinar, que tentam encontrar respostas para os problemas de currículo na fenomenologia-existencial. Para eles, os curriculistas devem estar familiarizados com as obras de Heidegger, Merleau-Ponty e outros.

O simples acoplamento ao citado ensaio de J. Macdonald da estrutura de organização do livro resultante dessa Conferência nos permite confirmar as idéias de J. Macdonald, ou seja, a existência de paradigmas de currículo, tanto com orientação baseada no enfoque histórico-hermenêutico quanto com orientação segundo o enfoque praxiológico.

No paradigma circular-consensual é possível identificar a aplicação do enfoque histórico-hermenêutico no trabalho de currículo. Neste paradigma o currículo está centrado nas experiências dos alunos e nas suas necessidades latentes e/ou manifestas. Para Maxine Greene (1975), o aluno é o criador e o construtor de seu próprio currículo; ele é que deve gerar ou mudar significados sobre si mesmo, sobre os outros e sobre seu mundo, e isto se produz através da auto-reflexão. O conhecimento não pode ser doado, trazido de fora para dentro; deve resultar de uma vivência, de uma prática de vida, de uma comunicação intersubjetiva. Ao professor compete ir junto, mas lhe é negado intervir, seja para estabelecer o programa, seja para exigir conhecimentos.

Esses princípios, aplicados ao currículo, transformaram-no, segundo Kliebard (1975), "numa estufa onde os alunos crescem e desenvolvem as suas potencialidades sem os perigos das intempéries e sob o cuidado de um douto e passivo jardineiro. As plantas que crescem na estufa são de diversas variedades, e o jardineiro trata cada uma de acordo com suas necessidades, a fim de que cada planta chegue a flor. Este florescimento, não podendo ser universal e perfeito, vai deixando algumas plantas solitárias. O jardineiro nada faz para desviar o potencial inerente à planta ou para satisfazer seus caprichos e desejos" (p. 84-5).

William Pinar (1975b) desenvolveu o que se pode considerar como racional alternativo para a construção da consciência crítica, através da auto-reflexão. Ele chama este racional de *currere*. O *currere* é um movimento dialético com duas fases: a primeira, chamada regressiva, que está preocupada com a autobiografia, e a segunda, chamada progressiva, que envolve o estudo do mundo como um campo de possibilidades. Na fase regressiva, primeiramente, o aluno, através da livre associação de idéias, deve descrever uma história sobre uma experiência vivida, aquilo que se encontra no seu horizonte. Em seguida, através do uso do processo de trabalho de grupo, deve refletir sobre o material produzido, quando, então, compreenderá o processo pelo qual passou e como esse processo se manifestou nos outros. A comunicação e o consenso são os mais importantes resultados desta fase, e não a aprendizagem de conteúdos específicos. Na fase progressiva, ele deve recriar e fazer história; para isso deve participar de um projeto comum, onde deve, em grupo, elaborar uma "peça" baseada nas experiências vividas pelo grupo para finalmente vivê-la, isto é, sentir as relações reveladas nesta situação. As leituras, se necessárias, devem ter correspondência imediata com a realidade vivida. Espera-se que os problemas que surjam no transcorrer da ação sejam resolvidos pela empatia e pela participação.

As objeções a esse paradigma de currículo se devem ao fato de que, ao negar a escola como espaço destinado à socialização do saber sistematizado, conforme D. Saviani (1984), "aquele conhecimento elaborado, aquele que tem caráter permanente, aquele que resistiu aos embates do tempo" (p.8) e centrar-se no aqui e no agora, suprime a curiosidade intelectual e substitui a descrição teórica pela troca de experiências. Criam-se, assim, com esse paradigma, obstáculos para as camadas populares terem acesso aos aspectos mais dinâmicos da cultura contemporânea.

Por outro lado, o *currere* revela um aspecto importante, que é o de tomar o aluno como sujeito do processo de aprendizagem e recolocar a comunicação interpessoal no centro dos métodos de ensino.

Nos Estados Unidos, a literatura referente a esse paradigma, considerando-o como a alternativa ao paradigma técnico-linear, vem florescendo rapidamente nos últimos

anos. No Brasil, no entanto. "nada" há publicado a nível de manuais de currículo para o ensino de 1º e de 2º grau.

3. Paradigma Dinâmico-dialógico

O terceiro paradigma de currículo inspira-se no enfoque praxiológico. Assenta-se sobre três premissas básicas, oriundas do pensamento neomarxista, que são:

- a) o currículo não pode ser separado da totalidade do social, deve ser historicamente situado e culturalmente determinado;
- b) o currículo é um ato inevitavelmente político que objetiva a emancipação das camadas populares;
- c) a crise que atinge o campo de currículo não é conjuntural, ela é profunda e de caráter estrutural.

Os autores que se agrupam em torno desse paradigma têm se centrado quase que unicamente na crítica e na desarticulação do paradigma técnico-linear e não na explicitação de uma nova proposta. Tomando emprestada a expressão gramsciana "o velho morreu e o novo ainda não nasceu", consideram que o velho paradigma de currículo não serve mais e, necessariamente, terá que surgir outro, que incorpore de forma original os elementos objetivos do velho; mas isso só acontecerá plenamente no momento em que houver uma ruptura epistemológica. Colocam como difícil, ou até mesmo atrevido, oferecer, no atual estágio de elaboração teórica, um paradigma curricular que dê segurança ao curricularista.

Duas tendências estão sendo gestadas a partir dessas três premissas. Uma que aposta na possibilidade do currículo como elemento-chave da apropriação do saber dominante pelas camadas populares, e a outra que a nega.

A primeira tenta traduzir essas idéias para currículo. O currículo deve estar preocupado com os atos políticos necessários para a transformação do social. O objetivo catalisador de sua ação é auxiliar os alunos a refletirem criticamente sobre as forças que modelam suas vidas e sobre os mitos que lhes são passados como verdades. Objetiva, pois, a desmitificação dos conteúdos curriculares. Acirrar as contradições é sua estratégia de intervenção, de superação. A ligação orgânica do curricularista com as classes populares é inevitável, na busca da libertação dessas da opressão. Área de estudo, recuperação paralela, ensino individualizado, avaliação com base em critério são respostas liberais que nada contribuem para um currículo cujo interesse seja a emancipação.

No Brasil, é possível visualizar em Libâneo (1984), Melo (1982), Saviani (1984) e outros essa tendência. Três idéias se colocam como nucleares na articulação e sistematização do pensamento desses autores: escola pública, professor, livro didático. Examinemos aqui, um pouco mais detalhadamente, cada uma dessas idéias.

A escola pública, por ser um dos espaços privilegiados em que confluem/conflitam interesses do Estado e das camadas populares, deve ser vista como um instrumento de revitalização/trans formação do social. É o espaço educacional, por excelência, destinado à aquisição/socialização do conhecimento elaborado. É o espaço gerador de uma instrução que, apesar de não se concluir aí, alicerça-se aí. A sua função, neste momento, deve ser, para as camadas populares, a de efetivar a distribuição social do conhecimento dentro de um projeto emancipador, a de assegurar a esta camada o acesso ao conjunto das conquistas armazenadas pelo homem na sua trajetória histórica.

Essa escola deve ser austera no cumprimento de sua função — instruir —, porém, diversificada/flexível em seus métodos. Deve organizar a sua cotidianidade, otimizando o uso do tempo e do espaço e exercitando uma participação questionadora professora/alunos/equipe técnica. Deve rever-se e reconstruir-se continuamente, não esquecendo que o hoje é consequência do ontem e perspectiva do amanhã.

Nesse espaço singular — a escola pública —, o professor é o principal mediador entre quantidade-qualidade do diálogo estabelecido entre o aluno e o conhecimento, o aluno e a criatividade, o aluno e a realidade. O professor é, por definição, o agente ativo no desenvolvimento desse diálogo. É o pesquisador na sala de aula, que deverá ensinar o aluno a extrair estímulos da realidade social vivida, compreendida e questionada e confrontá-los/conflitá-los não só com as formas mais avançadas da revolução científico-tecnológica, mas também com o conjunto de mudanças que marcam a cultura deste quase já século XXI.

O professor deverá ter consciência crítica da desigualdade entre a sua função — ensinar — e a de seu aluno — aprender —, pois só assim perceberá o risco do autoritarismo presente em sua função e procurará não exacerbá-lo. Essa consciência é que permitirá ao professor, no encontro diário com seus alunos, ultrapassar a relação autoritária, cuja base é a realidade do poder, sem cair numa relação anárquica, cuja base é a igualdade de funções entre o professor e o aluno no processo ensino-aprendizagem, e caminhar numa interação total que se fundamenta, quanto ao professor, na responsabilidade da função, e quanto ao aluno, no direito ao acervo de informações.

A escola pública, como um dos principais espaços na difusão do saber sistematizado, tem no livro didático um instrumento preparado para a veiculação desse conhecimento na situação ensino-aprendizagem. O livro didático deve ser visto como o depositário organizado do conhecimento que se processa e se acumula no mundo social e, como tal, ele deve, prioritariamente, corporificar as informações basilares de determinada matéria/disciplina, de forma correta, atualizada (sem modismo!), seqüenciada e dosada. Cabe ao professor acrescentar/criar exercícios, tarefas e similares.

O livro didático é um material impresso, onde deve predominar a linguagem escrita; onde a figura e a cor somente devem substituir a palavra quando se fizerem necessárias para subsidiar a decodificação da informação; onde textos bem estruturados não conduzam o aluno a formas de pensar e de agir discriminatórias e/ou alienantes.

O livro didático não substitui a relação face a face professor-aluno, mas é um dos principais suportes nesta relação. Cabe ao professor determinar quando e como utilizá-lo nesta relação; cabe ao aluno utilizá-lo quando e como foi determinado. A qualidade do que se aprende e do que se ensina na sala de aula não depende da qualidade do livro didático, mas este pode exercer uma grande influência no processo ensino-aprendizagem.

Essas três idéias aplicadas ao currículo transformaram-no, segundo Kliebard (1975), “num caminho sobre o qual viajam alunos liderados por um competente guia e companheiro na rota. Cada viajante é afetado pessoalmente pela caminhada e ao mesmo tempo os contornos do caminho vão sendo delineados pelas predileções, interesses e objetivos deste viajante. Esta variabilidade de contornos de caminho de viajante para viajante não é somente inevitável, mas também esperada e desejada. Nenhum esforço é feito pelo guia para estandardizar a exata natureza do efeito da viagem em cada viajante e em si próprio; mas um grande esforço é feito pelo guia para proporcionar a todos uma possibilidade de mudanças, seja pessoal, seja de rota” (p. 85).

A segunda tendência postula que o currículo, numa sociedade de classes determinada pelo modo de produção capitalista, não pode corrigir os defeitos desta, uma vez que o currículo é parte desses defeitos. Na medida em que as mudanças só podem ocorrer fora deles, enterra-se o currículo. Não há prescrição nem possibilidade de trabalho dentro da proposta curricular atualmente dominante na sociedade capitalista. É necessária a revolução social — a ruptura social e política. O importante é terem alunos e professores o direito e a responsabilidade de engajarem-se em ações políticas no sindicato, no partido, etc. Instala-se a práxis curricular na totalidade da práxis social. O currículo passa a ser entendido como ato ou atividade global de toda a sociedade.

Essa segunda tendência, ao negar o espaço ao currículo, “curricularizou” o social. Este abandono do específico de currículo torna qualquer reflexão sobre o mesmo uma reflexão sobre a sociedade, o que é inaceitável.

O enfoque praxiológico aplicado à construção do pensamento curricular exige que os curriculistas adotem uma ativa orientação político-filosófica neomarxista, e a questão está justamente aí. Estariam muitos dos que fazem uso desse ideário no seu discurso preparados para assumir um engajamento político-intelectual, não só nos seus escritos mas, principalmente, no seu modo de vida?

O paradigma curricular técnico-linear é visto como desumano, opressivo; mas não está claro na literatura disponível em que grau e em quais autoridades reside a repressão na sala de aula, na escola e fora dela. Possivelmente, isto resulta, em parte, da ausência de estudos que descrevam a trama real, de baixo para cima, no momento em que o currículo se transforma em ato.

Duas contribuições muito significativas já foram oferecidas pelo paradigma dinâmico-dialógico na construção do pensamento curricular: currículo oculto e conflito no currículo.

Michael Apple (1975, 1982) faz parte de um pequeno mas atuante grupo que procura discutir as questões sobre currículo buscando apoio da Sociologia da Educação. M. Apple (1982), ao analisar as relações estruturais, chama a atenção para o currículo como um dos mecanismos de distribuição social do saber sistematizado. Isto implica a necessidade de identificar os conhecimentos verdadeiramente válidos na sociedade. Os princípios de seleção e organização dos conteúdos curriculares devem ser relacionados com as características institucionais da escola e da estrutura social. Não havendo possibilidade de se evitar a interferência da ideologia dominante nesse processo, é necessário considerar também a forma de apresentação do mesmo: isto tudo implica uma análise do currículo oculto. Currículo oculto são “as normas e valores que implícita, porém efetivamente, são transmitidos pela escola e que, habitualmente, não são mencionados na definição feita pelos professores dos fins ou objetivos da sua matéria” (Apple, 1982, p. 127). M. Apple (1982) acrescenta: “é o que os estudantes tacitamente experienciam e o que ajuda a reproduzir a hegemonia” (p.157). Embora seja possível identificar, já, alguns veículos do currículo oculto, como, por exemplo, o livro didático, é nas regras sociais, nos valores sociais, enfim, nas ações do dia-a-dia na escola, que ele se centraliza. Segundo M. Apple (1982), “a chave para pôr isso a descoberto está no tratamento do conflito no currículo” (p.127).

Henry Giroux (1983) afirma que a construção de um novo currículo voltado para as camadas populares “deverá derivar de uma compreensão teoricamente refinada a respeito da forma como o poder, a estrutura e a ação humana funcionam para reproduzir não só a lógica da dominação, mas também o cálculo da mediação, da resistência e da

luta social" (p.56). O conflito no currículo só será instalado quando já tiverem sido identificados os conhecimentos significativos e as práticas culturais das diferentes classes sociais. A sua inclusão de maneira conflituosa no currículo acirrará as contradições, o que possibilitará a explosão das falsas experiências educacionais.

Apesar das divergências entre o paradigma circular-consensual e o dinâmico-dialógico, é possível identificar entre eles pontos de convergência, que podem ser observados nos seguintes aspectos:

- a) ambos os paradigmas foram influenciados, de alguma forma, pelas idéias de Paulo Freire;
- b) ambos se posicionam contra o caráter empiricista, tecnicista, formalista e burocrático do paradigma técnico-linear;
- c) ambos minimizam a utilização da avaliação da aprendizagem como elemento estimulador para a competição entre os alunos;
- d) ambos introduzem e desenvolvem, embora por ângulos diferentes, o conceito de currículo oculto;
- e) ambos avaliam a escola como uma instituição fundamentalmente opressora;
- f) os curriculistas que trabalham com esses dois paradigmas são unânimes em reconhecer que existe grande discordância dentro do movimento (B. J. Benham, 1977).

Nenhum desses dois paradigmas produziu, ainda, uma vasta e significativa literatura. Não há trabalhos traduzindo a teoria em ação, e as colocações teóricas estão repletas de conceitos complexos e sofisticados. Se não se superarem essas deficiências, esses movimentos estarão fadados ao fracasso, uma vez que os professores só poderão transformar em ação as propostas se eles as compreenderem.

Impõe-se, então, uma questão: que perspectiva poderão oferecer esses dois paradigmas?

Não querendo fazer futurologia e acreditando que as escolas são aquilo que a sociedade quer que sejam, pode-se apostar no sucesso desses movimentos desde que eles sejam, de fato, importantes na vida das pessoas que neles estão envolvidas. Por outro lado, cada grupo deve continuar discutindo questões fundamentais, sem deixar de ouvir aqueles que lhe são contrários. É possível, então, que esse movimento de transformação continue e cresça, e que daqui a 20 anos o currículo, como campo de estudo, esteja profundamente diferente do que foi nos seus primeiros 60 anos.

Pode-se supor, finalmente, que a atual anemia teórica dos estudos sobre currículo de 1.º e de 2.º grau no Brasil só será superada com a presença conflituosa de um pluralismo de paradigmas, e não com o domínio exclusivo e dogmático do paradigma técnico-linear. A estagnação do pensamento curricular que começou a se esboçar no Brasil no início da década de 70 é hoje marcada pela falta de uma tenção criativa, uma vez que, ao se centralizar o ato de fazer currículo para o ensino de 1.º e de 2.º grau num único paradigma, transformou-se esse fazer numa prática pseudocientífica de caráter ideológico.

Conclusão

Como o Sputnik, lançamo-nos em órbita, num passeio teórico, à procura de uma clareza conceitual, de uma definição de fronteiras do paradigma de currículo. No retorno à Terra, quatro pontos se sobressaem, todos eles com o mesmo grau de importância:

- Aprendizagem nº 01: **Pensar currículo.** Isto abrange a reflexão sobre os problemas referentes à seleção, organização e apresentação dos conteúdos programáticos. O quê e o como não são questões isoladas do para quem, do para quê e do onde. Em outras palavras: o estudo dos conteúdos programáticos e do modo mais eficaz de apresentá-los aos alunos não pode ser dissociado, seja das características sócio-culturais e dos processos psicológicos dos alunos, seja do contexto histórico-social em que se efetivará a proposta de currículo.
- Aprendizagem nº 02: **Ler currículo.** Isto abrange desde uma definição restrita de currículo como "uma listagem de disciplinas", até uma definição abrangente de currículo como "todas as experiências que o aluno tem sob a tutela da escola". O confronto dessas duas definições indica a existência de um espaço demasiado amplo que favorece o caos e a confusão paradigmática e que, apesar de ser a literatura de currículo uma importante fonte para a compreensão das bases conceituais de currículo, deve-se ter claramente a pluralidade de concepções, de funções e de focos que ela veicula.
- Aprendizagem nº 03: **Fazer currículo.** Isto implica aceitar que os problemas curriculares, por estarem situados num tempo e num espaço com personagens e história próprios, são, em grande parte, únicos e, por isto, escapam a generalizações abstratas e universais; exigem análises singulares e contextualizadas, soluções-tentativas e possíveis na dimensão tempo-espaço que delimita aquela prática curricular.
- Aprendizagem nº 04: **Sentir currículo.** Isto implica aceitar a diversidade paradigmática com maturidade psicológica; viver intensamente esta confrontação dialética, sabendo que não existem soluções fáceis nem mecânicas; ser susceptível às controvérsias explícitas ou ocultas; ter consciência de que nenhum paradigma de currículo vê o todo, e de que privilegiar certos aspectos de currículo é crer que este é mais relevante que aquele.

E, por fim, um alerta aos curriculistas. Arthur Hoppe (1978), ao fazer um balanço crítico da realidade desse final de século, aponta para o progresso vertiginoso da tecnologia e da ciência, para as mudanças imensas dos valores e estilos de vida e a não correspondência desses avanços na sociabilidade humana. O risco do futuro é sombrio: a crise econômica, a crise ambiental, a crise política aumentam. Mas ele conclui o artigo com uma centelha de esperança: "é possível ainda fazer escolhas, distinguir o bom do mau. . . podemos tornar-nos aquilo que quisermos ser. . . mas não sem educação, não sem escola" (p.26-7). Nós, os curriculistas, também temos que escolher. . . e lutar.

Referências bibliográficas

- APPLE, Michael W. The hidden curriculum and the nature of conflict. In: PINAR, William F., comp. *Curriculum theorizing: the reconceptualists*. Berkeley, Cal., McCutchan Publishing, 1975. p.95-119.
- _____. *Ideologia e currículo*. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- BENHAM, B. J. Curriculum theory in the 1970's: the reconceptualist movement. Comunicação apresentada na Kent State University Curriculum Theory Conference, Kent, Ohio, Nov. 1977.
- BOBBITT, J. Franklin. *The curriculum*. Boston, Houghton Mifflin, 1918.

- COUTO, Marina. **Como elaborar um currículo**. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1966.
- EISNER, Elliot W. & VALLANCE, Elizabeth. **Conflicting conceptions of curriculum**. Berkeley, Cal., McCutchan Publishing, 1974.
- GIROUX, Henry. **Pedagogia radical: subsídios**. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1983.
- GOODLAD, John I. Curriculum: state of field. **Review of Educational Research**, Washington, 39(4): 370-81, 1969.
- GREENE, Maxine. Curriculum and consciousness. In: PINAR, William F., comp. **Curriculum theorizing: the reconceptualists**. Berkeley, Cal., McCutchan Publishing, 1975. p.299-317.
- HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e interesse**. São Paulo, Abril, 1980. p.301-2. (Os Pensadores, 48).
- HOPPE, Arthur. Critical realities in school and society. In: JELINEK, James John, comp. **Improving the human condition: a curricular response to critical realities**. Washington, Association for Supervision and Curriculum Development, 1978. p.1-28.
- KLIEBARD, Herbert M. Metaphorical roots of curriculum design. In: PINAR, William F., comp. **Curriculum theorizing: the reconceptualists**. Berkeley, Cal., McCutchan Publishing, 1975. p.84-5.
- LIBÂNEO, José Carlos. **A prática pedagógica de professores da escola pública**. São Paulo, PUC, 1984. tese (mestrado).
- KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo, Perspectiva, 1978.
- MACDONALD, James B. Curriculum and human interests. In: PINAR, William F., comp. **Curriculum theorizing: the reconceptualists**. Berkeley, Cal., McCutchan Publishing, 1975. p.283-94.
- MARTINS, Joel. **Conceito de currículo**. São Paulo, Ginásio Estadual Pluricurricular Experimental, 1969. mimeo.
- MCNEIL, John D. **Curriculum: a comprehensive introduction**. Boston, Little, Brown and Company, 1977.
- MELO, Guiomar Namó de. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo, Cortez, 1982.
- MOREIRA, J. Roberto. **Introdução ao estudo do currículo da escola primária**. Rio de Janeiro, MEC/INEP, 1955.
- PINAR, William F. **Heightened consciousness, cultural revolution and curriculum theory**. Berkeley, Cal., McCutchan Publishing, 1974.
- _____. **Curriculum theorizing: the reconceptualists**. Berkeley, Cal., McCutchan Publishing, 1975a.
- _____. **Currere: toward reconceptualization**. In: _____. **Curriculum theorizing: the reconceptualists**. Berkeley, Cal., McCutchan Publishing, 1975b. p.396-414.
- _____. **La reconceptualización en los estudios del curriculum**. In: GIMENO SACRISTAN, J. et alii. **La enseñanza: su teoría y su práctica**. España, Akal Editor, 1983. p.231-40.
- POPHAM, W. James & BAKER, Eva I. **Systematic instruction**. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1970.
- POPKWITZ, Thomas S. Paradigms in education science: different meanings and purpose to theory. **Journal of Education**, Boston, 162(1): 28-46, 1980.

-
- RADNITZKY, Gerard. *Escolas contemporâneas de metaciência*. Trad. de Maria Heloisa de Souza Reis. s.n.t. xerox.
- SAVIANI, Dermeval. *Sobre a natureza e especificidade da educação*. Brasília, INEP/MEC, 1984. Circulação Restrita.
- SIEGEL, W. Paul. Reflexiones acerca de la evaluación del currículo. *Boletín de Educación*, Santiago de Chile, 14:6-26, 1973.
- SPERB, Dalilla C. *Problemas gerais do currículo*. Porto Alegre, Globo, 1966.
- TABA, Hilda. *Curriculum development: theory and practice*. New York, Harcourt, Brace & World, 1962.
- TRALDI, Lady Lina. *Estudos de currículo*. São Paulo, Atlas, 1977. v.1 a 3.
- TYLER, Ralph W. *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago, The University of Chicago, 1949.
- _____. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Trad. de Leonel Vallandro. Porto Alegre, Globo, 1974.

Recebido em 31 de julho de 1986

José Luiz Domingues, Mestre em Educação pela California State University, é professor da Faculdade de Educação da Universidade de Goiás.

Based on the basic focuses of research identified by Habermas, this article discusses the relationship between human interests (technical, of common sense and emancipating) and the three curriculum models available in literature: technical-linear, circular-common sense and dynamic-dialogic. To conclude, four learning processes were identified such as thinking, reading, preparing and feeling curriculum, followed by an alert to curriculumists

Fondé sur les approches de base de recherche identifiées par Habermas, l'article y présenté discute le rapport entre les intérêts humains (technique, de sens commun, émancipateur) et les trois paradigmes de curriculum disponibles dans la littérature: technique-direct, circulaire-de sens commun et dynamique-dialogique. Enfin, ont été identifiées quatre apprentissages au sujet de comme penser, lire, faire et sentir curriculum, suivies d'une alert aux responsables pour le curriculum.

Fundamentado en los enfoques básicos de investigación identificados por Habermas, este artículo discute la relación entre los intereses humanos (técnico, de consenso y emancipador) y los tres paradigmas de currículo disponibles en la literatura: técnico-linear, circular-consensual y dinámico-dialógico. Concluyendo, son identificados cuatro aprendizajes sobre como pensar, leer, hacer y sentir currículo, seguidos de un alerta a los curriculumistas.

Proporcionalidade na educação científica e matemática: uma análise de tarefas piagetianas*

Terezinha Nunes Carraher

Analúcia Dias Schliemann

David William Carraher

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

A regra de três é um conteúdo da educação matemática que está estreitamente ligado a um esquema operacional formal, segundo Piaget: o esquema de proporções. No entanto, seu ensino se realiza na escola sem uma análise detalhada dos conteúdos a que esse procedimento é aplicado ou de sua relação com o desenvolvimento cognitivo. A influência da aprendizagem escolar e do conteúdo da tarefa sobre a compreensão da proporcionalidade foi analisada neste estudo por meio de comparações entre o desempenho de 83 adolescentes nas tarefas piagetianas de Quantificação de Probabilidades e Equilíbrio na Balança. Nem o ensino da regra de três na escola nem o conteúdo da tarefa demonstraram afetar significativamente o desempenho dos adolescentes. Tais resultados sugerem ser possível a introdução do conceito de proporcionalidade com conteúdos diversos no currículo escolar, ao mesmo tempo que indicam a necessidade de se buscar maneiras mais eficazes de se trabalhar esse conceito na escola. Parece ser ainda necessário desenvolver um modelo satisfatório das relações entre desenvolvimento cognitivo e aprendizagem escolar, se quisermos superar a abordagem criticada por Duckworth como "ou é muito cedo e eles não conseguem aprender, ou é muito tarde e eles já sabem".

Introdução

A proporcionalidade representa um dos esquemas do pensamento do adolescente de grande utilização na matemática e nas ciências, pois pode ser vista como a base do modelo matemático necessário à compreensão dos números racionais. Onde quer que se utilizem os racionais em matemática e ciências, o esquema de proporcionalidade será importante. Visando contribuir para esclarecer problemas relativos à compreensão do esquema de proporcionalidade, este estudo, que faz parte de uma série de trabalhos sobre o tema, analisa a compreensão da proporcionalidade em duas tarefas piagetianas que avaliam o desenvolvimento cognitivo da criança e do adolescente.

* Este estudo, o segundo de uma série de três, faz parte de uma pesquisa financiada pelo INEP e pelo CNPq. O primeiro foi publicado no n. 155 desta Revista, devendo o terceiro ser publicado no próximo número.

O desenvolvimento cognitivo, segundo Piaget, envolve uma seqüência de transformações de estruturas cognitivas, às quais marcam os diversos estágios do desenvolvimento. Uma das mudanças menos estudadas e bastante discutidas atualmente é a passagem das operações concretas às operações formais. Piaget (1964), em seus primeiros estudos, sugeriu que as operações concretas seriam aquelas aplicadas a conteúdos concretos, enquanto que as operações formais seriam aplicadas a conteúdos simbólicos e, de modo especial, à lógica verbal. No entanto, em trabalho posterior mais especificamente destinado ao estudo das operações formais, Inhelder e Piaget (1958) apresentam uma nova caracterização do pensamento formal, que não mais enfatiza tanto a sua natureza verbal, pois trata dois outros aspectos como mais importantes que esse: a constituição de um sistema combinatório na verificação de hipóteses, em que todas as possibilidades são consideradas sistematicamente, e o fato de que estas operações são de segundo grau, ou seja, operações sobre operações, e não mais operações sobre a realidade. É a partir desta segunda característica que a posição de que as operações formais são formas independentes de seu conteúdo é reforçada dentro da teoria piagetiana (Piaget & Garcia, 1971).

Podemos resumir brevemente esta nova caracterização do pensamento formal através dos seguintes pontos: 1) observa-se no pensamento formal uma inversão da relação entre possibilidade e realidade — a possibilidade deixa de ser uma extensão da realidade, como ocorre no pensamento operatório concreto, passando a realidade a constituir um exemplo das possibilidades; 2) o pensamento é, pois, essencialmente hipotético-dedutivo: as conclusões são deduzidas de premissas relativas ao que é possível, sendo apenas posteriormente verificadas empiricamente; 3) o pensamento lida com proposições verbais ao invés de objetos representados, impondo-se uma nova lógica, a lógica proposicional, sobre a lógica de classe; 4) a superposição da lógica proposicional sobre a lógica de classes exemplifica a natureza das operações formais como de segunda ordem, ou seja, operações sobre operações; 5) a lógica proposicional é possível primordialmente porque as proposições são analisadas dentro de uma consideração de todas as combinações possíveis, quer em relação a uma verificação empírica, quer em relação a problemas puramente verbais.*

Como resultado dessas características, as operações formais devem ser consideradas independentes do conteúdo, pois elas não se aplicam a objetos e sim a proposições, não partindo do real, mas do possível.

Estudos recentes sobre as operações formais têm, no entanto, questionado a independência que essas operações podem ter do conteúdo quando consideramos um sujeito específico. Embora se possa admitir que, em princípio, a lógica proposicional seria aplicável a qualquer conteúdo, essa generalidade da lógica pode não ser observada em sujeitos específicos, demonstrando os sujeitos diferentes níveis de desempenho quando examinados em sua habilidade de utilizar as operações formais em função de variações nos conteúdos. Piaget (1972) reconheceu esta possibilidade, quando mencionou que marceneiros, chaveiros, mecânicos e outros técnicos podem demonstrar teste de hipóteses em suas áreas de trabalho, sem, no entanto, exibirem essas habilidades quando avaliados em tarefas escolares que lidam com conhecimentos discutidos na escola e dos quais não precisam em suas atividades diárias.

* Para uma discussão detalhada das características do pensamento formal, ver Inhelder & Piaget 1958, p.251-5.

No que diz respeito à educação matemática e científica, esta questão tem grande importância. Em princípio, a educação matemática – do mesmo modo que Piaget com respeito às operações formais – tem tratado os conteúdos de problemas como potencialmente idênticos: qualquer problema pode ser usado para ilustrar qualquer modelo matemático, desde que a aplicação do modelo seja correta. Do mesmo modo, após a introdução de um modelo matemático em sua forma abstrata, é introduzida uma série de problemas para a sua aplicação, independentemente do conteúdo específico dos problemas, visando esta série de exercícios, em geral, apenas à fixação do modelo abstrato. Todos os exemplos são tratados como equivalentes, se todos requerem a aplicação do mesmo modelo matemático. No entanto, existem muitas evidências de que o conteúdo e o contexto social de um problema influenciam sua probabilidade de solução correta, tanto no que diz respeito a problemas lógicos (Donaldson, 1978; Johnson-Laird, Legrenzi e Sonino-Legrenzi, 1972; Lunzer, Harrison e Davis, 1972; Luria, 1976; Wason e Shapiro, 1971) como a problemas de matemática (Carragher, Carragher e Schliemann, 1984, 1985, 1986; Lave, Murtaugh e La Rocha, 1984; Scribner, 1984; Gaulin, 1985).

O presente estudo investigou a dificuldade relativa de duas tarefas piagetianas tradicionais que envolvem o esquema de proporcionalidade: a Tarefa de Quantificação de Probabilidades e a Tarefa de Equilíbrio na Balança.

Na Tarefa de Quantificação de Probabilidades, Piaget e Inhelder (1951) apresentavam aos sujeitos uma seqüência de itens, sendo que, em cada um deles, o sujeito tinha diante de si duas pilhas de cartas, todas iguais em uma das faces, podendo ser ou não marcadas com uma cruz na outra face. A composição de cada monte quanto ao número de cartas em branco e cartas com cruz é mostrada ao sujeito; os montes são embaralhados separadamente e colocados diante do examinando. Ele deve indicar, então, se há igual probabilidade de retirarmos uma carta com cruz nos dois montes ou se a probabilidade é maior em um deles, justificando a sua resposta a seguir. Nesta situação, obtêm-se respostas que Piaget e Inhelder classificaram como caracterizando os seguintes estágios. Num primeiro estágio, **pré-operacional ou estágio I**, os sujeitos consideram apenas a presença ou ausência de cartas marcadas com cruz, reconhecendo simplesmente que quanto maior o número de cruces, maior a probabilidade de se tirar uma carta com cruz. Entretanto, estes sujeitos não consideram sistematicamente a importância do número de cartas em branco na determinação das probabilidades. No segundo estágio, **operatório concreto inicial ou IIA**, os sujeitos conseguem acertar sistematicamente as comparações em que o número de cartas com cruz é constante, variando apenas o número de cartas em branco, ou vice-versa. Estes sujeitos conseguem, pois, ordenar as probabilidades levando em consideração apenas uma variável. No terceiro estágio, **operatório concreto final ou IIB**, os sujeitos conseguem estabelecer comparações mais complexas entre os dois montes de cartas, considerando simultaneamente o número de cartas em branco e o número de cartas marcadas. No entanto, ainda não se observa quantificação proporcional, pois as comparações são feitas aditivamente e não multiplicativamente. Por exemplo, se em um grupo há duas cartas com cruz e uma em branco e no outro há três com cruz e duas em branco, o sujeito, considerando simultaneamente as duas variáveis e comparando-as aditivamente, conclui que as probabilidades são iguais porque em ambos os grupos há uma carta com cruz a mais do que cartas em branco. A ausência de proporcionalidade manifesta-se em sua incapacidade de tratar como diferentes uma carta em cinco e uma carta em três, que é a diferença entre o nú-

mero de cartas em branco e com cruz nas duas pilhas de cartas (ver Figura 1). Finalmente, no **estágio operatório formal ou III**, os sujeitos conseguem resolver sistematicamente todos os itens desta tarefa.

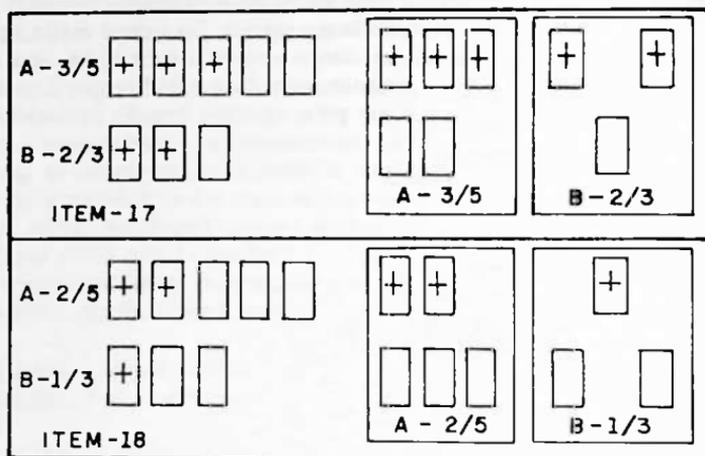


Figura 1 – Exemplos de duas situações apresentadas na Tarefa de Quantificação de Probabilidades.

Carraher e Carraher (1981; 1982) discutiram o modo pelo qual o conteúdo pode influenciar o desempenho numa tarefa lógica, comparando duas tarefas que envolviam aciocínio operatório formal – a questão das flutuações de corpos e a quantificação de probabilidades (1981) –, assim como duas versões de tarefa de quantificação de probabilidades – a tarefa piagetiana clássica e uma versão modificada que utilizava a loteria esportiva como referência (1982). Carraher e Carraher hipotetizaram que a influência do conteúdo seria menor em tarefas de natureza predominantemente lógico-matemática, como a de quantificação de probabilidades, do que em tarefas em que o conteúdo físico tivesse um papel importante para a solução apropriada. Sua hipótese foi de que a estrutura do conteúdo não é tão importante na tarefa de quantificação de probabilidades, porque, de fato, não importa se são analisadas as probabilidades de se retirar uma carta com cruz ou sem cruz, bolas verdes ou vermelhas, cara ou coroa. Quando se conhecem as alternativas, a natureza específica das alternativas não tem um papel muito importante na determinação das probabilidades.

Em contraste com o que ocorre nesta tarefa, a solução de outros problemas que envolvem o esquema de proporcionalidade pode requerer uma análise mais detalhada do conteúdo físico, através da eliminação dos fatores irrelevantes e da descoberta dos fatores relevantes a serem quantificados. Por exemplo, Inhelder e Piaget (1958) estudaram também a aplicação do esquema de proporcionalidade na tarefa de equilíbrio numa balança, em T (ver Figura 2). Quando se coloca um peso num dos braços desta balança, este será abaixado pela influência do peso nela colocado. Para que o equilíbrio seja restabelecido, pode-se ou retirar o peso, ou colocar um peso de igual valor no ou-

tro lado da balança e à mesma distância do fulcro, ou colocar um peso de valor diferente no outro lado da balança de tal forma que distância e peso se compensem.

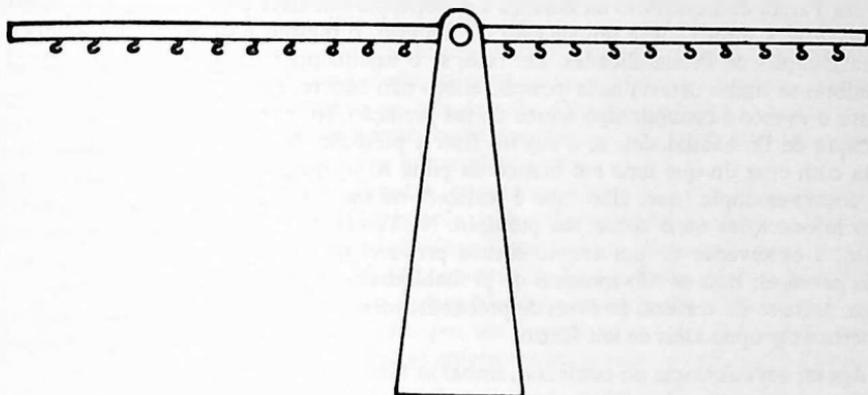


Figura 2 – Balança em T, utilizada na Tarefa de Equilíbrio na Balança.

Nesta situação, o sujeito precisa não apenas utilizar o esquema de proporcionalidade, mas descobrir que distância e peso se compõem exatamente, sendo ainda necessário compreender que a distância a ser considerada é a distância entre o peso e o fulcro da balança e não entre o peso e a extremidade dos braços. Assim, esta tarefa não envolve uma aplicação do esquema de proporcionalidade em que o conteúdo pode ser tratado como irrelevante; o problema só pode ser resolvido se as variáveis relevantes forem identificadas e avaliadas de modo apropriado. Os estágios descritos por Inhelder e Piaget (1958) para a classificação do desempenho nesta tarefa refletem a dupla natureza da tarefa, como se pode ver a seguir. No primeiro estágio, **pré-operatório ou I**, os sujeitos tentam interferir sobre o equilíbrio através de suas próprias ações, não levando em conta simplesmente a ação dos pesos na balança, havendo um certo progresso até o nível **IB**, em que os sujeitos buscam intuitivamente uma simetria entre os pesos e procuram igualá-los a fim de obter o equilíbrio. No segundo estágio, **operatório concreto inicial ou IIA**, os pesos são somados ou subtraídos de modo exato para obtenção do equilíbrio, porém o papel das distâncias permanece intuitivo. No terceiro estágio, **operatório concreto final ou IIB**, há uma generalização da influência dos fatores relevantes, porém não se observa sua quantificação sistemática, sendo que os sujeitos expressam esta generalização apenas na forma “quanto mais peso, mais tem que mexer pro centro para dar certo”. Finalmente, no terceiro estágio, **operatório formal ou III**, aparecem as tentativas de quantificação exata, quando os sujeitos descobrem a lei “peso vezes distância em um braço deve ser igual a peso vezes distância no outro, a fim de que haja equilíbrio”. É exatamente durante estas tentativas de quantificação que são observados erros na forma de quantificação das distâncias, sendo esses erros devidos a tentativas de medir a distância da extremidade do braço até o peso, ao invés de medir a distância do fulcro até o peso.

A diferença na importância relativa do conteúdo para a compreensão dos problemas de quantificação de probabilidades e equilíbrio na balança manifesta-se nestas tarefas de modo a provocar outra diferença interessante que deve ser mencionada: enquanto que na Tarefa de Equilíbrio na Balança a experiência imediata pode oferecer ao sujeito um *feed-back* direto sobre seu sucesso ou fracasso, o mesmo não ocorre na Tarefa de Quantificação de Probabilidades. De fato, se o sujeito prediz que dois pesos deverão equilibrar-se numa determinada posição e isto não ocorre, ele pode observar imediatamente o evento e concluir algo acerca de sua predição. No entanto, na Tarefa de Quantificação de Probabilidades, se o sujeito fizer a predição de que é mais fácil tirar uma carta com cruz do que uma em branco da pilha A do que da pilha B, a observação de um contra-exemplo (que, aliás, não é realizada na tarefa) não poderia oferecer ao sujeito informações úteis sobre sua predição. Na Tarefa de Quantificação de Probabilidades, a observação de um evento menos provável não indica que este era, de fato, mais provável; trata-se tão-somente de probabilidades. Na Tarefa de Equilíbrio na Balança, trata-se de certeza, ao invés de probabilidades, certeza essa que está ligada à descoberta da própria idéia de leis físicas.

Apesar das diferenças no conteúdo, ambas as tarefas utilizam o mesmo modelo matemático, o da proporcionalidade, constituindo exemplos de tarefas resolvidas ao nível operatório formal. Além disso, outras semelhanças em seu modo de aplicação as tornam até certo ponto similares entre si, diferenciando-as de tarefas escolares típicas que envolvem a proporcionalidade. Tendo sido ambas as tarefas aplicadas de acordo com o método clínico-piagetiano (ver Piaget, 1926; Carraher, 1983, para discussões sobre o método clínico), o problema não é colocado para o sujeito como algo a ser resolvido de imediato, mas como um problema a ser examinado, discutido, explorado em um período de tempo relativamente longo. A entrevista é oral e individual, deixando que o sujeito utilize os meios e o tempo que desejar para solução do problema. Suas respostas são seguidas de pedidos de justificativa ou maiores explicações. O relacionamento examinador-sujeito deve ser tal que o sujeito se disponha a pensar, descobrir, examinar, avaliar suas respostas e mesmo alterá-las durante o exame. Essas semelhanças entre as tarefas podem ser de grande importância, uma vez que elas fazem parte da definição do problema para o sujeito. Neste artigo comparamos apenas as tarefas piagetianas; em artigo posterior, os resultados observados nas tarefas piagetianas e nas tarefas escolares que envolvem a proporcionalidade serão discutidos em detalhe.

Método

Sujeitos

Participaram deste estudo 83 adolescentes de 5ª, 6ª ou 7ª séries, aleatoriamente escolhidos em duas escolas públicas e duas particulares de Recife. Não foram feitas restrições de sexo ou idade na realização do sorteio para inclusão na amostra. Observe-se que, dentre os participantes, aqueles que cursavam a 7ª série nas escolas particulares já haviam recebido instrução escolar sobre a regra de três, que representa modelo matemático ensinado na escola para a resolução de problemas de proporcionalidade.

Planejamento experimental

Após o sorteio para participação no estudo, os sujeitos de cada escola foram rando-micamente distribuídos entre as tarefas, a fim de que diferenças observadas entre as tarefas quanto aos níveis de dificuldade não pudessem ser explicadas em função de diferenças de amostragem. Como as tarefas aqui relatadas estavam incluídas em um estudo mais amplo sobre a proporcionalidade, os participantes resolveram também outras tarefas de proporcionalidade, tanto em sala de aula, em aplicação grupal, como em aplicações individuais. A ordem de apresentação das tarefas individuais para todos os participantes foi variada de acordo com um quadrado latino.

Todas as entrevistas foram gravadas, transcritas *verbatim*, e classificadas por dois juízes independentes quanto ao estágio de desenvolvimento de acordo com as descrições de Piaget e Inhelder (1951) e Inhelder e Piaget (1958). As percentagens de acordo entre os dois juízes foram iguais a 76% no caso da Tarefa de Quantificação de Probabilidades e 83% no caso da Tarefa de Equilíbrio na Balança. Os casos sobre os quais não houve acordo foram classificados por um terceiro juiz, cuja classificação sempre coincidiu com a de um dos dois juízes anteriores, sendo essa classificação finalmente utilizada na análise dos dados.

Procedimento

A Tarefa de Quantificação de Probabilidades foi aplicada de acordo com o procedimento descrito por Piaget e Inhelder (1951), tendo sido utilizados nesta tarefa os itens propostos por Carraher (1983) ao fazer um detalhamento da tarefa. O procedimento envolve entrevistas individuais de acordo com um roteiro previamente estabelecido, tendo o examinador, no entanto, a tarefa de questionar o sujeito, a fim de melhor esclarecer suas respostas e justificativas.

A Tarefa de Equilíbrio na Balança utilizou um esquema desenvolvido para sua inclusão no presente estudo, que consiste em apresentar ao sujeito uma série de itens previamente escolhidos, os quais envolvem: a) a apresentação de um item em que o sujeito deve reequilibrar a balança pela utilização de um peso idêntico. seguida de alguns deslocamentos do peso colocado na balança pelo examinador, os quais devem ser compensados por deslocamentos do peso no outro lado realizados pelo sujeito; b) a apresentação de um item em que o sujeito deve reequilibrar a balança pela utilização simultânea de dois pesos, cada um deles de valor igual ao utilizado pelo examinador, seguindo-se uma série de deslocamentos do peso unitário, realizados pelo examinador, os quais devem ser compensados pelo sujeito com os dois pesos por ele utilizados; c) a apresentação de um item em que o sujeito deve reequilibrar a balança utilizando simultaneamente três pesos, cada um igual ao peso unitário, seguindo-se uma série de deslocamentos como nos casos anteriores; d) a apresentação de um item de solução impossível, em que o examinador coloca o peso unitário no oitavo gancho da balança e pede ao sujeito que reequilibre a balança colocando três pesos em um só gancho do outro lado. O examinador deve sempre observar os movimentos feitos pelo sujeito com o(s) peso(s) ao tentar obter o equilíbrio, os quais informam sobre a natureza de sua estratégia de solução (sistemática ou por ensaio e erro) e sobre a acuidade de suas predições (certas ou erradas). O último item, de solução impossível, é especialmente útil para estimular o sujeito a enunciar a lei da compensação de pesos e

distâncias em forma quantitativa, uma vez que, não havendo solução, é necessário justificar-se esta impossibilidade.

Resultados

Os resultados relativos ao desempenho dos participantes na Tarefa de Quantificação de Probabilidades são apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 – Percentagem de alunos por nível de desempenho na Tarefa de Quantificação de Probabilidades

Nível 1B	2,3
Nível 2A	53,5
Nível 2B	37,2
Nível 3	6,9

Observam-se as seguintes tendências: primeiro, apenas um sujeito não conseguiu iniciar a quantificação de probabilidades considerando simultaneamente tanto as cartas brancas quanto as cartas com cruz; segundo, aproximadamente metade dos sujeitos mostrou-se capaz de resolver sistematicamente de modo correto apenas os problemas em que basta considerar uma das variáveis, ou o número de cartas em branco ou o número de cartas com cruz, para se obter uma solução correta; terceiro, aproximadamente metade dos sujeitos demonstrou levar em conta sistematicamente os efeitos das duas variáveis, sendo que uma porção muito pequena desses (em torno de 1/5) o fez multiplicativamente.

Os resultados relativos ao desempenho dos participantes na Tarefa de Equilíbrio na Balança são apresentados na Tabela 2.

Tabela 2 – Percentagem de alunos por nível de desempenho na Tarefa de Equilíbrio na Balança

Nível 2A	55,0
Nível 2B	37,5
Nível 3	7,5

Observam-se nestes resultados tendências surpreendentemente semelhantes àquelas descritas para a tarefa anterior: aproximadamente metade dos sujeitos demonstrou considerar simultaneamente as duas variáveis relevantes na tarefa – a distância e o peso –, sendo que os que o fazem de acordo com o esquema de proporcionalidade situam-se em torno de 1/5 do total de sujeitos que consideram os dois fatores. A Figura 3 apresenta histogramas superpostos dos resultados destas duas tarefas, mostrando, de modo claro, a grande semelhança da distribuição dos sujeitos nos diversos níveis de desempenho nas duas tarefas.

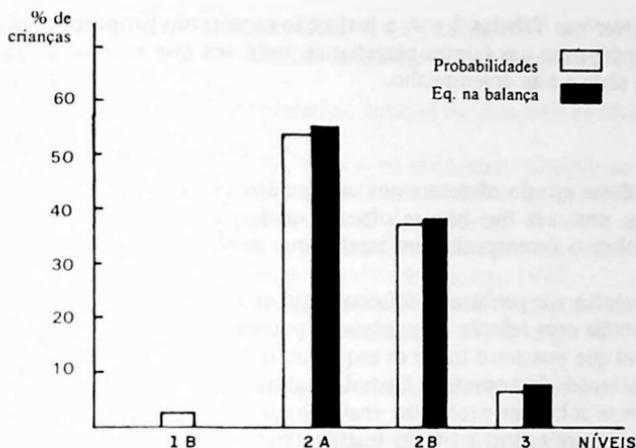


Figura 3 – Percentagem de sujeitos por nível de desempenho nas duas tarefas.

A influência da aprendizagem da regra de três sobre o desempenho em ambas as tarefas piagetianas foi avaliada por meio de um qui-quadrado que avaliou a existência de associação entre série escolar e nível de desempenho em cada tarefa.

Tabela 3 – Percentagem de alunos por série e nível de desempenho na Tarefa de Quantificação de Probabilidades

Desempenho em Probabilidades	Séries		
	5ª	6ª	7ª
Nível 1	6,3	0,0	0,0
Nível 2A	50,0	53,8	57,1
Nível 2B	37,5	46,2	35,7
Nível 3	6,3	0,0	7,1

Qui-quadrado = 2,5 n s

Tabela 4 – Percentagem de alunos por série e nível de desempenho na Tarefa de Equilíbrio na Balança

Desempenho em Equilíbrio na Balança	Séries		
	5ª	6ª	7ª
Nível 1	0,0	0,0	0,0
Nível 2A	66,7	46,7	46,2
Nível 2B	33,3	46,7	38,5
Nível 3	0,0	6,7	15,4

Qui-quadrado = 3,5 n s

Como se pode ver nas Tabelas 3 e 4, a instrução escolar em proporções não parece ter afetado o desempenho nas tarefas piagetianas, uma vez que não existe associação significativa entre série e esse desempenho.

Conclusões

Os resultados desse estudo oferecem-nos um quadro bastante desfavorável da educação matemática, uma vez que não se observa qualquer efeito da instrução escolar em proporções sobre o desempenho em tarefas que envolvem o esquema de proporcionalidade.

No que diz respeito aos problemas teóricos aqui analisados sobre a independência das operações formais com relação ao conteúdo, podemos concluir que, em certas situações, é provável que possamos tratar os esquemas do pensamento formal como relativamente independentes do conteúdo. Quando o aluno tem a oportunidade de refletir mais detalhadamente sobre um problema, analisá-lo de várias formas, discutir sobre ele (nesse caso, com o examinador) e buscar justificativas para suas respostas, é provável que o conteúdo específico ao qual se aplicam os esquemas formais tenham menor importância do que em situações em que as respostas devem ser dadas de imediato a problemas apresentados por escrito. A partir dessas reflexões, podemos sugerir que talvez não tenha uma importância fundamental para a educação matemática o conteúdo utilizado para a introdução de um modelo matemático, como o das proporções, cristalizado na regra de três. É possível que o modo pelo qual os modelos são ensinados seja mais importante que o conteúdo específico ao qual o modelo é aplicado. No entanto, não podemos esquecer que este estudo investigou apenas dois conteúdos e um modelo matemático e que, portanto, as conclusões aqui apresentadas não devem ser generalizadas apressadamente.

Finalmente, deve-se ressaltar que os professores de matemática precisam considerar cuidadosamente o ensino de proporções na escola. Como aproximadamente 50% dos alunos entrevistados, tanto na 5ª como na 6ª e 7ª séries, classificados no nível 2A, demonstraram resolver sistematicamente apenas problemas com uma variável, é possível que o ensino de proporções deva ser aliado a considerações sobre variáveis em situações diversas, a fim de que os alunos aprendam a examinar, em diversas situações, que variáveis afetam os resultados em um problema. A aprendizagem de um algoritmo matemático simples, como a regra de três, provavelmente resultará inútil se o aluno não sabe como analisar as situações-problema a fim de aplicar o algoritmo aprendido.

Referências bibliográficas

- CARRAHER, T.N. O método clínico; usando os exames de Piaget. Petrópolis, Vozes, 1983.
- CARRAHER, T.N. & CARRAHER, D.W. Do piagetian stages describe the reasoning of unschooled adults? *Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 3:61-8, 1981.
- _____. Piagetian stages and the emic-etic debate. Conferência apresentada no XI Congresso Internacional da Sociedade de Psicologia Transcultural, Aberdeen, Escócia, 1982.

- CARRAHER, T.N., CARRAHER, D.W. & SCHLIEMANN, A.D. Mathematics in the streets and in the schools. *British Journal of Developmental Psychology*, 3:21-8, 1985.
- _____. Written and oral mathematics. *Journal for Research in Mathematical Education*, 1986, no prelo.
- _____. Na vida, dez; na escola, zero – os contextos culturais da aprendizagem da matemática. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (42):79-86, ago. 1982.
- _____. Can mathematics teachers teach proportions? Trabalho apresentado no 5º Congresso Mundial de Educação Matemática, Adelaide, Austrália, ago. 1984.
- DONALDSON, M. *Children's minds*. New York, Norton, 1978.
- GAULIN, C. Los efectos de familiaridad sobre la solución de problemas. Trabalho apresentado na 6ª Conferência Interamericana de Educação Matemática, Guadalajara, México, nov. 1985.
- INHELDER, B. & PIAGET, J. *The growth of logical thinking from childhood to adolescence*. New York, Basic Books, 1958.
- JOHNSON-LAIRD, P.; LEGRENZI, P. & SONINO-LEGRENZI, M. Reasoning and a sense of reality. *British Journal of Psychology*, 63:395-400, 1972.
- LAVE, J.; MURTAUGH, M. & LA ROCHA, O. de. The dialectical construction of arithmetic practice. In: ROGOFF, B. & LAVE, J., orgs. *Everyday cognition: its development in social context*. Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1984.
- LUNZER, E.A.; HARRISON, C. & DAVEY, M. The four-card problem and the development of formal reasoning. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 24: 326-39, 1972.
- LURIA, A.R. *Cognitive development: its cultural and social foundations*. Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1976.
- PIAGET, J. Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*, 15:1-12, 1972.
- _____. *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris, Alcan, 1926.
- _____. *Six études de psychologie*. Genebra, Editions Gonthier, 1964.
- PIAGET, J. & GARCIA, R. *Les explications causales*. Paris, Presses Universitaires de France, 1971.
- PIAGET, J. & INHELDER, B. *La genèse de l'idée de hasard chez l'enfant*. Paris, Presses Universitaires de France, 1951.
- SCRIBNER, S. Studies of working intelligence. In: ROGOFF, B. & LAVE, J., orgs. *Everyday cognition: its development in social context*. Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1984.
- WASON, P.C. & SHAPIRO, D. Natural and contrived experience in a reasoning problem. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 23:63-71, 1971.

Recebido em 25 de abril de 1986

Terezinha Nunes Garraher, Ph.D. em Psicologia pela City University of New York, é professor adjunto do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco, coordenadora do Curso de Mestrado em Psicologia da referida universidade e pesquisadora do CNPq.

Analúcia Dias Schliemann, Ph.D. em Psicologia pela University of London, é professor adjunto do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco e pesquisadora do CNPq.

David William Carraher, Ph.D. em Psicologia pela City University of New York, é professor adjunto do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco e pesquisador do CNPq.

The mathematics curriculum includes the study of proportions, a topic which is closely related to the piagetian formal operational schema of proportionality. However, proportions are taught in schools without a detailed analysis of the relationship between cognitive development and school learning or an appropriate consideration of the influence of the content of a task upon performance. This study analysed the effect of task content and school learning of proportions upon the understanding of proportionality in two piagetian tasks: Quantification of Probabilities and Balance in a Scale. Although school teaching of proportions was not independent of an increase in age, it had no significant effect upon performance on either task. In this study, content did not affect performance significantly. While it may not be important to analyse which contents shall be involved when proportions are taught in schools, these results are suggestive of the need for more effective ways of teaching proportions so that transfer to reasoning tasks may be observed. A model for understanding the relationship between cognitive development and school instruction is needed if one wants to go beyond the approach cristalized by Duckworth as "either it is too early and they can't learn it or it is too late and they know it already".

La règle de trois est un contenu d'éducation mathématique étroitement lié à un schéma opérationnel formel, selon Piaget: le schéma de proportions. Par contre, son enseignement se réalise à l'école sans une analyse détaillée des contenus auxquels ce procédé est appliqué, ou de son rapport avec le développement cognitif. L'influence de l'apprentissage scolaire et du contenu de la tâche sur la compréhension de la proportionnalité a été analysée dans cette étude à travers les comparaisons entre la réussite de 83 adolescents aux tâches piagetiennes de Quantification de Probabilités et Equilibre à la Balance. Ni l'enseignement de la règle de trois à l'école ni le contenu de la tâche ont démontré qu'ils atteignent d'une façon significative la réussite des adolescents. Ces résultats suggèrent comme possible l'introduction du concept de proportionnalité avec des contenus divers au programme d'études, au même temps qu'ils indiquent le besoin de se chercher de manières plus efficaces de se travailler ce concept à l'école. Il semble être encore nécessaire développer un modèle acceptable des rapports entre développement cognitif et apprentissage scolaire si nous voulions surmonter l'approche critiquée par Duckworth comme "ou c'est très tôt et ils n'arrivent pas à apprendre, ou c'est trop tard et ils le savent déjà".

El currículo de las matemáticas en la escuela incluye el estudio de proporciones, el cual está estrechamente relacionado con el esquema piagetiano formal de proporcionalidad. Todavía, las proporciones son enseñadas en la escuela sin el análisis de las relaciones entre el desarrollo intelectual y el aprendizaje o de la importancia de los contextos de las tareas sobre la realización. Este estudio investigó el efecto del contexto de la tarea y de la enseñanza de proporciones sobre la comprensión de proporciones en dos tareas piagetianas: Cuantificación de Probabilidades y Equilibrio en la Balanza. Los dos factores no demostraron efecto significativo sobre la realización en cualquier de las

tareas. Se sugiere que los educadores deben buscar maneras más efectivas de enseñar proporciones para que puedan superar el modelo de relación entre desarrollo intelectual y aprendizaje escolar que Duckworth criticó como "o es muy temprano y los chicos no pueden aprender, o ya es muy tarde y ya lo saben todo".

O saber do aluno e o ensino de Geografia*

Márcia M. Spyer Resende

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Este artigo investiga o saber geográfico pré-escolar do aluno trabalhador, com vista ao seu aproveitamento pelo ensino sistemático de Geografia. Através da leitura crítica das "histórias de vida" de 24 alunos trabalhadores, demonstra empiricamente a existência deste saber geográfico pré-escolar e o seu estreito vínculo com o lugar do aluno no processo social de produção. A autora conclui por assinalar o caráter político desta percepção geográfica extra-escolar, o que revela também como política a sua rejeição pelo ensino tradicional de Geografia.

Introdução

Existe um saber geográfico pré-escolar que brota da vivência prática, social, do espaço? Ele será, como geralmente se afirma, uma soma arbitrária de intuições vagas com opiniões equivocadas, ou podemos efetivamente atribuir-lhe *status* de conhecimento, ainda que muitas vezes passe à margem das categorias analíticas e das conclusões "positivas" da Geografia tradicional? Afinal, quais são as características fundamentais, os traços distintivos dessa "consciência espacial" peculiar?

Durante 15 anos, estas indagações percorreram minha prática de ensino, primeiro como "professora primária" e posteriormente em classes de 5ª a 8ª séries do 1º grau, passando por experiências alternativas de "educação popular" e sindical.

Fascinada pelo tema, resolvi adotá-lo como objeto de pesquisa sistemática durante meu curso de pós-graduação na FAE-UFMG, que resultaria depois em dissertação de mestrado.

Angustiava-me considerar-se o aluno, em especial aquele oriundo das classes populares, como um ser neutro, sem vida, sem cultura, sem história, um ser que não trabalha nem produz riqueza, entidade alheia ao momento histórico e aos espaços geográficos determinados.

A conseqüência dessa "desistorização" não podia ser outra: o aluno não participa do espaço geográfico que estuda. Se o espaço não é encarado como algo em que o homem (o aluno) está inserido, natureza que ele próprio ajuda a moldar, a verdade geográfica do indivíduo se perde e a Geografia torna-se alheia a ele.

Minha experiência pedagógica levava-me a acreditar que os alunos efetivamente chegam à escola com um saber peculiar sobre o espaço que faz parte de suas respectivas

* Este artigo baseia-se em pesquisa realizada pela autora, de abril/82 a maio/83, mediante financiamento do INEP, publicada recentemente pelas Edições Loyola, SP, sob o título *A geografia do aluno trabalhador - caminhos para uma prática de ensino*.

histórias, das múltiplas atividades que enchem suas vidas, espaço cuja lógica eles aprendem na própria carne.

Se nós, professores, passássemos a considerar devidamente o saber do aluno (seu "espaço real"), integrando-o ao saber espacial que a escola deve transmitir-lhe — o que, segundo me parecia, supõe repensar o objeto mesmo da Geografia que ensinamos —, tal atitude poderia trazer profundas e benéficas conseqüências à nossa prática de ensino.

Nossa escola prefere, contudo, excluir esse espaço real do espaço geográfico que ensinamos (razão manifesta: as "impressões" do aluno são irrelevantes; razão política: este saber pode ser arriscado, subversivo para a própria Geografia, para a escola). Ao negar o espaço histórico do aluno (e, logo, da Geografia), ela acaba fatalmente por marginalizar o próprio aluno como **sujeito** do processo de conhecimento e transforma-o em objeto deste processo.

Combater semelhante "desistorização" do ensino-aprendizado geográfico requeria, pois, antes de mais nada, a comprovação empírica deste saber espacial pré-escolar. Era preciso demonstrar a sua existência e analisar as suas características, de modo a escriturar objetivamente seu eventual aproveitamento pedagógico.

Desenvolvi, para tanto, minha investigação a partir dos "relatos de vida" de 160 alunos de 5ª a 8ª séries, do curso noturno, dos quais selecionei 24 para uma interpretação exaustiva. Seus autores eram alunos adultos pertencentes às classes populares, isto é, trabalhadores assalariados manuais da indústria (metalúrgicos, mestres-de-obras, pedreiros, etc.) e empregados do setor de serviços em funções de baixa qualificação (balconistas, empregadas domésticas, *boys* de escritório, mecânicos de automóveis, motoristas de coletivos, etc.).

Neste artigo apresento, de maneira sintética, o momento central da investigação desenvolvida, ou seja, a leitura crítica das 24 "histórias de vida", com duplo objetivo: permitir a emergência do saber "real" do aluno e discriminar os seus traços distintivos, as "categorias" que o embasam.

A percepção do espaço geográfico do aluno trabalhador

Todos os depoimentos revelam, antes de mais nada, o universo físico e social da gente simples do povo. Não são, por isso mesmo, relatos lineares de atos heróicos ou feitos originais, através dos quais cada personalidade se destaca das demais, estabelecendo a sua "diferença". São antes "histórias de vida" de pessoas comuns, anônimas, contraditórias, porém dotadas de uma espécie de heroísmo do cotidiano, adquirido na luta sem tréguas pela sobrevivência.

Para estas pessoas, a percepção e, logo, a consciência espacial não vêm mediadas pela informação mais ou menos livresca ou pelos padrões de apreensão da realidade físico-social-cosmológica veiculados pelos modernos meios de comunicação de massa, ou, pelo menos, só é influída por eles marginalmente. É "fazendo" a sua história, vale dizer, inserindo-se nas relações de trabalho e produzindo, nas condições sociais dadas, a sua própria vida, que elas vão construindo esta consciência. Os conceitos brotam da prática, que é essencialmente uma prática de trabalho. Eles não são absolutamente elaborados fora dela e, depois, aplicados a ela. Ao contrário, são o antiexerto, vêm, se pudermos usar a imagem que as entrevistas a toda hora sugerem, da própria terra; são tão naturais — orgânicos — quanto ela.

É, pois, a luta pela sobrevivência (de cada entrevistado e, antes dele, da família na qual se criou), com a sua cota compulsória de medo, solidão, dor, morte, mas também de astúcia e arte em relação à natureza, bem como de tensão velada ou ostensiva face às normas da divisão social do trabalho, que forja essa visão particular, essa maneira própria de encarar a relação indivíduo/espço, a que chamamos **espço real**.

Subordinada à lógica do trabalho, esta percepção do espço está visceralmente ligada à experiência vivida, a um espço que, de certa forma, a experiência vivida seleciona e ordena. Assim, ganha ou não importância neste "espço" (ao contrário da hierarquia estabelecida "de fora para dentro" na transmissão escolar do "espço geográfico") aquilo que objetivamente adquire importância na trajetória vital de cada um. Seja como espço de origem (em geral, a roça), cujo *modus vivendi* será permanente referência e instrumento de comparação e/ou análise de novas realidades, seja como espço de busca (em geral, a cidade para a qual se projetam), idealizado, glamorizado e depois assustadoramente sofrido, mas, de qualquer modo, percorrido, palmilhado, ou a palmilhar, vale dizer, um espço de experiência direta.

Para estas pessoas, a geografia é, acima de tudo, este **espço real**, que pode não valer, num primeiro momento — sabemos nós —, como verdade científica, pois só muito raramente transcende o particular para chegar ao geral. Mas nem por isso é menos verdadeira, já que é riquíssima porque intensa e pessoal percepção do espço resultante de uma determinada vivência, cujas normas se devem à divisão social do trabalho. Tal vivência pode ser, por isso mesmo, tão necessária à ciência geográfica quanto o que mais o seja, pelo seu caráter de saber não-teorizado, não-trabalhado pelas múltiplas linguagens de cultura, pelo seu caráter, enfim, de saber originário produzido pela ação do homem sobre a natureza, mas que é, via de regra, deliberada ou inadvertidamente ignorado pela escola, isto quando não simplesmente considerado como um obstáculo ao verdadeiro saber.

Este conhecimento resulta das "histórias de vida" sob diversas formas e abarca um variado campo de experiência espacial, girando sempre sobre certos eixos, que são como que categorias deste espço real:

- O espço como integração natureza/trabalho
- O espço como produto da divisão social do trabalho
- Espço urbano: luta pela moradia
- O espço político

1. O Espço Como Integração Natureza/Trabalho

De início, é a percepção (com todas as emoções da exploração e descoberta) do espço familiar, ou seja, do espço em que a família vive, o que equivale a dizer, em muitos casos, do espço que a família mesma, com seus próprios braços, altera, transforma, cria-produz. Trata-se, portanto, desde logo, de um espço de trabalho, onde os códigos da criança e do adolescente estão, de certa forma, já subordinados ao mundo "adulto" do trabalho e da sobrevivência.

"Bem, eu nasci em um lugar chamado São Domingos, no município de Mantena, em Minas Gerais. O meu pai trabalhava na roça, trabalhador rural, a minha mãe também... Meu pai é meeiro, trabalha no sítio dos outros. Eu comecei a trabalhar na roça aos oito anos de idade. Eu trabalhava na enxada mesmo!"

Esta experiência não se distingue, para o que nos interessa, daquela que relata Adair Gonçalves, também egresso da roça e que hoje trabalha na construção civil em Belo Horizonte.

“Sou filho de lavradores, primeiro filho. Então, como se diz, nasci pobre, mas pobre mesmo. Meu pai mexia com roça. Nasci em Santa Maria do Suaçui! Acho que é... Mata, não é? Zona da Mata! Então minha mãe foi ajudar meu pai, me levava prá roça, pequeno ainda, chegava lá me colocava debaixo de uma árvore, uma bananeira assim... Lugar mais preferido, e por lá eu dormia, e quando dava fome eu tinha de mamar.”

Os primeiros momentos de apreensão do espaço são sintomaticamente descritos através do trabalho dos pais. Mais do que apenas transmitir uma espécie determinada de saber (o que os pais sempre fazem, de uma forma ou de outra, na estrutura familiar que conhecemos), o saber é aqui sobre o trabalho e transmitido principalmente através dele. Ganha assim uma qualidade particular, pois já é, de saída, um saber que resulta não da mera informação, mas de uma experiência em que o sujeito que se apropria do saber é também produtor e reproduzidor desse saber.

“Eu tenho 25 anos, nasci em 4 de abril de 1957. Bom, o que eu fazia no interior era ajudar meu pai. É... nunca tive a oportunidade de enfrentar um estudo até a idade de 9 anos, foi quando conheci uma escola.”

Observe-se por estes três curtos extratos dos depoimentos, de resto típicos de todo o elenco de relatos recolhidos, que, embora referindo-se a unidades administrativas (município, zona, em outros casos, o distrito, o estado, etc. ...), os alunos entrevistados o fazem apenas superficialmente e, às vezes, sem maior segurança: “acho que é Zona da Mata”. Na verdade, tais categorias institucionais significam, nesse contexto de vida e trabalho, pouco ou quase nada para a consciência espacial da criança e/ou do adolescente.

São principalmente o lugar de trabalho da família, o espaço de produção de riqueza – “a roça” –, e a forma como a família se organiza em função dele que despertam maiores recordações, isto é, que têm suficiente relevo para transcender à seleção natural que o tempo opera na memória.

Por isso mesmo, as categorias com que a Geografia normalmente trabalha são aqui imprecisas, vagas. Assim, o lugar de nascimento não é uma “cidade” ou um “estado”, mas uma determinada comunidade de trabalho, circunscrita pela lógica do trabalho quase como uma unidade de produção.

“A gente vivia era no interior mesmo, numa fazenda por nome de Cana Brava. Era entre Maiquinique e Ribeirão. Fica bem perto da Bahia, ou melhor, fica um pouco distante da divisa de Minas, fica perto de Jordânia. É mais pro lado de Jordânia. É na Bahia mesmo... E lá a gente mexia mais era com serviço braçal mesmo: era cerca, era levantamento de cerca, desmatando e puxando madeiras das matas e daquelas madeiras que eles faziam a cerca. Neste lugar a gente também tinha roça...”

O adulto tenta situar o espaço da narração dentro de categorias administrativas (rendendo, quem sabe, tributo à Geografia), mas a sua dificuldade é patente. Ao tentar fazê-lo, Valderico revela-se um autêntico “peixe fora d’água”. Apalpa aqui e ali, vai e vem, acaba arriscando pontos de referência como Maiquinique, Ribeirão e Jordânia. Mas a sua “geografia”, sabemos, não é formal: ela é presidida pela lógica do trabalho e não pela dos mapas; neste caso, a divisa Minas/Bahia importa tão pouco (para ele), como a linha do Equador. Ele não tem, a princípio, nem mesmo certeza se a família vivia do lado de cá ou de lá da divisa, pois a sua realidade, nesse momento, é a família e o trabalho. O resto não tem de fato qualquer importância.

É igualmente no âmbito da família que se forja o hábito que poderíamos chamar de “leitura da natureza”. O íntimo contato da criança/jovem com o trabalho sobre a natureza tem como corolário um aprendizado minucioso do “texto natural”. Seja para evitar os seus riscos, seja para melhor aproveitar as suas potencialidades, o fato é que — segundo ressalta e, mais que isso, resume todos os relatos de quem nasceu na roça — a natureza desde o princípio exige um paciente esforço de entendimento: os animais perigosos e os mansos, como lidar com uns e outros; as pragas, como evitá-las...; as ervas, os frutos, seus usos múltiplos, as águas, como aproveitá-las da maneira mais engenhosa...

Viver (e logo trabalhar) a natureza implica surpreender o seu ritmo e adequar-se a ele: as estações do ano, o clima, a textura dos terrenos, as mudanças de lua, as colheitas, a seca, as enchentes. Embora seja uma constante de quase todos os relatos, essa relação de intimidade com a natureza — e o saber específico que ela gera — assume uma dimensão particularmente impressiva nesse passo de José Mariano:

“Pega que no dia da viagem saímos de madrugada para chegar na cidade de Montes Claros. Viajava quase que o dia todo. (...) Aí nós vamo na viagem, vamo viajando, vamo viajando. Quando nós saímos naquele alto, pegamo aquela estrada reta que eu tava falando e começamo subir um topo. Eu sei que a gente olhou a Estrela Dalva. A Estrela Dalva tinha saído. Pelo que elas falou, tinha saído há pouco tempo, tava aparecendo, ela tava alta e aquela luz que só cê vendo. Juntou a luz da Estrela Dalva e a lua. Aí nós lá vai viajando, viajando... E elas falando que a madrugada estava longa, que era muito cedo, que a Estrela Dalva estava muito alta (...) Quando ela está muito alta, é alta madrugada (...) E nós viajando e a Estrela só abaixando... Quando a Estrela tá quase sumindo no horizonte, na serra, a gente não vê mais. Aí começa a escurecer, aí o dia vem clareando, escurecendo um pouco, a gente já vendo a Estrela. A gente, então já foi chegando pra perto da cidade (...) Foi clareando, foi clareando até que o dia acabou de manhecer. Cabou de manhecer, clareou mesmo e nós foi viajando. Quando o dia tava bem claro, que eu não me recordo a hora, o sol começou a apontar naquele morro e nós já tinha viajado um pedaço bom de solo.”

Decididamente esta não é uma viagem comum. O destino — Montes Claros — parece existir apenas para justificar a viagem. Quem sabe, inconscientemente (ou não?), o que José Mariano nos apresenta aqui é uma metáfora do conhecimento, que se opera pela intimidade (de vida e trabalho) com a natureza. Esta viagem — de curiosa semelhança com as errâncias dos jagunços de Guimarães Rosa — é a verdadeira viagem do conhecimento geográfico. O vagar da narrativa é o vagar da natureza, ou, pelo menos, do ho-

mem debruçado sobre ela, compondo com seus signos e sinais uma verdade coerente. Se prosseguíssemos pela mesma via, poderíamos dizer ainda que o final do trecho narrado também carrega uma dimensão simbólica: a cidade é o fim dessa viagem, logo desse conhecimento.

“Devia ser umas nove horas, que o sol já tava bem alto, e nós começou a entrar na cidade. Aí entrou na cidade e na entrada da cidade nós paramo.”

A cidade é outra “história” e, portanto, outra “geografia”.

Por outro lado, essa experiência imediata, carnal, do espaço, dá aos que a vivem uma percepção não atomizada nem estática, mas dinâmica e funcional das realidades que a Geografia estuda.

O rio, para os que desde cedo trabalham a terra e dela sobrevivem, não é aquele que pertence a tal ou qual bacia hidrográfica, que recebe este ou aquele afluente, que atravessa determinado planalto ou serra, que deságua provavelmente no mar. O rio é aquele que permite ou não tal plantação, onde se lava a roupa batendo na pedra, que deixa ou não passar a boiada. É o rio cuja presença torna mais fértil o terreno e cuja ausência o inutiliza para o cultivo. É o rio que tem peixe ou que não o tem. É o rio matéria-prima, o rio fator de produção.

“O clima lá na época do sol secava tudo, secava os rios... O capim ficava... Chegava a ficar amarelo, ressecado e quando começava a chover, aí chovia bastante, enchia os rios demais, a enchente era muito forte, e muitas vezes interrompia, vamos dizer assim, o tráfego, porque trânsito lá não existia. Mas onde trafegava as boiadas e também as pessoas era interrompido pelas enchentes.”

“A pesca era muito boa e era constante! Era escolhida. A maioria dos habitantes, eles viviam de pesca mesmo. Era para vender, para se alimentar da própria pesca, do próprio peixe que pegava e assim por diante. Não recordo bem mesmo do nome do rio...”

Na medida em que a natureza transformada é que garante a sobrevivência, nenhum traço de relevo, nenhum dado climático é considerado em si mesmo, desvinculado da vida produtiva e de sua (possível) função nesta.

“O clima lá é demorado. Demorado que eu falo é porque surgia essa diferença muito grande, era até gozado; época de sol, às vezes, a plantação até morria. A plantação que a pessoa fazia não conseguia escapar. Mas, inclusive, as pessoas que mexia com lavoura, elas escolhia — quando tava aproximando a época de chuva ou mais assim de neblina, então ela aproveita essa oportunidade para colher um pouco mais.”

Esta permanente abordagem do universo físico, subordinado às exigências e vicissitudes da produção, às vezes nos dá, ao longo das entrevistas, passagens de peculiar sabedoria geográfica.

“Aquele região alta geralmente não dá mesmo não, porque o terreno é seco demais! Não tem esterco. Se o negócio é muito amorrado, a tendência do esterco das folhas que cai tudo, é vir para a vargem, de modo que na vargem dá e no morro não dá. E se a vargem é pequena? Você vai poder plantar, ali, arroz, porque arroz, em Minas Gerais, dá só no barro! Isso naquela época, porque agora surgiu esse arroz que dá em qualquer lugar: no meio do café e tudo. Mas aí, então, tem esse galho. Por exemplo: se a gente muda, eles dá, para a gente morar, aquelas bibocas naqueles altos de morro. Aquilo dá uma água nascente, um riachinho aí de meio metro de largura, aquilo passa e vai embora, não dá uma represa para você plantar um arroz, não dá nada. Isso quer dizer que geralmente nesses locais assim só dá café. Você colhe café uma vez por ano! Você já pensou o resto dos meses, como que a gente passa?”

Note-se a ênfase inusitada, a desenvoltura na exposição do saber vivido da parte de uma aluna (Rita Lucas, doméstica) que se aturde, empaca, tartamudeia diante da obrigação de reproduzir as informações mais corriqueiras da Geografia, seja a capital do Paraná, o pico mais alto do Brasil, etc.

O aluno que faz, em rápidos traços, um diagnóstico certo da viabilidade de determinado terreno para a lavoura é o mesmo que sofre de terrível complexo de “incapacidade para aprender Geografia”, pois troca as letras da palavra agricultura e nunca ouviu a palavra pecuária — só conhece “criação”.

Qual é o clima da região tal, Rita? “Clima? Não tenho nem idéia...” Mas ela sabe que lá “(...) é quente! É bem quente mesmo. E seco, bem seco. Chove muito raro e onde dá plantação é por causa das águas dos brejos das nascentes que têm na serra.”

E não é diferente, ao examinarmos o elenco de relatos, a percepção do subsolo, ou do que poderíamos chamar de morfologia da terra, de suas camadas constitutivas. Ainda aqui não temos dados mortos, conjunto de fatos naturais que o homem observa passivamente, como via de regra ocorre em nossas descrições “geológicas”, mas antes um juízo experimentado e participante sobre as virtualidades produtivas do solo e das camadas que lhe estão subjacentes.

“Mas tem que escavar que a rocha fica por baixo. Aqui tem que escavar de trator para dar na rocha de pedra. Lá não, a pedra já parte da parte do solo pra cima. É essa pedra calcária de fazer cal, que eles usa ela, às vezes, pra fazer até cimento. Lá tem a pedreira dessa pedra calcária de fazer cimento que você olha e é mais alto que qualquer um edifício desse.”

Vale destacar, igualmente, que esta percepção, cuja descrição do espaço não é jamais alheia à ação real ou possível do homem sobre ele, diz respeito não apenas ao universo físico em sentido estrito, mas também à fauna, a todos os seres vivos que povoam esse espaço, que é, em suma, um espaço global, um todo integrado pelo trabalho humano.

“Esse homem que nós tava arranchado lá, esse tal de Luiz, tava conversando com ele: ‘esse ano tá um caso sério, eu já tomei prejuízo demais... Eu não sei quantos contos de réis, só agora na seca, entre novo burro e tantos bezerto que elas tá pegando, onça aqui este ano tá demais’.”

“Ô menino, cê tá com medo, meu filho?

(...) Pode entrar para dentro, a onça não vai lá não. Se ela passar por cima dessas feras aqui ó, tem ainda as espingarda boa que nós comprou.”

2. O Espaço Como Produto da Divisão Social do Trabalho

Se a natureza é sempre percebida de maneira dinâmica em relação dialética com o trabalho do homem, o espaço ganha uma dimensão eminentemente social, ou seja, ele nunca é percebido como um espaço neutro, aberto, sem divisões, sem donos. Nunca é um espaço apenas “geográfico”, tal como nos acostumamos a estudá-lo e a ensiná-lo: espaço onde correm rios, que possui tal solo, esta vegetação, aquele clima, e, ao final, uma determinada quantidade de homens artificialmente nivelados pela estatística.

Sendo um espaço sempre visto como de trabalho e produção não se justifica semelhante abstração, pois contradiz flagrantemente as relações de produção na qual os entrevistados estão ou estiveram engajados, sob cujo condicionamento se desenvolveu a trajetória pessoal de cada um. Seja na roça ou na cidade, o espaço é percebido como “cercado”, dividido, possuído ou não, mas de qualquer forma nunca um espaço inteiço e universal, pelo qual a sociedade se distribuiria mais ou menos aleatoriamente.

“Belo Horizonte é toda mal feita.

(...) isto é questão de sociedade, vamos dizer assim. O pessoal que é rico mora na parte alta da cidade; o pessoal que é pobre mora na parte baixa, no outro lado da cidade, e não tem quase que contato nenhum com o pessoal de classe alta. (...) A maior parte é sofrida, porque o pessoal da parte baixa trabalha demais. Só a parte de cima a usufruir...”

“Belo Horizonte é cortada pela Afonso Pena e a Contorno, né? Que... dentro da Contorno é o centro da cidade e por fora é as periferia, né, com os bairro pobre e as favelas.”

Ao perceber que o espaço não é de todos, que alguns possuem poder sobre ele e outros não, os alunos — trabalhadores — percebem também qual é o seu papel neste espaço, qual é a função que lhes está reservada pelas relações sociais de produção.

“Outra coisa que me mata também: suponhamos, eu não tenho recursos para tocar a minha lavoura, então eu vou só no paiol do patrão e ir buscando, cada um alqueire de cada coisa que eu pego lá; como se diz: eles fala é vender na folha — pois é, minha planta tá bonitinha, coisa e tudo. Falo assim: — ‘eu te dou um dinheiro e você me dá dois na colheita’. E assim vai indo, vai indo, vai indo, você vai buscando. Quando pensa que não, quando você colhe... só para ele levar, não sobra nada mesmo depois.”

“Porque na roça é o seguinte: se você tem um jeito de trabalhar sem dever patrão, tudo bem. Agora, quando você deve ele, muitas vezes você tem que deixar a sua plantação morrer para cuidar da dele, não é? Porque ele fala: — ‘Ah, você

me deve. Você tem que me pagar'. Como é que você vai pagar, você não tem outro jeito de pagar."

"E nessa fazenda o dono usava o terreno bom para pasto! Para criar o gado e tudo. Para depois vender para corte. Nisto, a vaca dá leite, tinha que alimentar melhor, não é? E a gente, eles não faz questão da gente não. Ele tinha dois sítios: um bom que dava tudo e que ficava com ele. E o terreno pior ele dava para o meheiro. Porque se o meheiro colhe, para eles tá bom; se não colhe, a mesma coisa. Eles têm dinheiro para comprar não é? Porque se eles não colhe nada, vende boi e compra fora. E o meheiro? Vai vender o quê? As galinha, tem que comer tudo. Porco, a gente tinha assim para a despesa, mas como o lugar não dava nada, então você não tinha como sustentar os porcos. Porque porcos você sustenta com banana verde cozida, mamão, esses troço."

Aos que não possuem a terra, ou qualquer meio "urbano" de produção, só lhes resta vender o seu trabalho. Em condições melhores ou piores, mas sempre vendê-lo. A percepção desse fato é permanente, ainda que ele seja pouco ou quase nunca criticado.

"A frieza que eu falo é da nossa parte, do empregado, eles não valorizam o trabalho que faz, e nem idéia que têm! Pelo seguinte: o empregado é rico pelo que ele faz, mas ele não é rico pelo que ganha, porque se ele pára uma fábrica, a quantidade de patrão ou de escriturário que tem por lá, eles não vão produzir o que o empregado faz não! Porque eles vão é ficar loucos, desesperados; sem saber o que vão fazer. E a única saída deles, quê que eles vão fazer? É apelar para a polícia!"

"O importante que os patrões querem é ele trabalhando, o homem não tando trabalhando, já é prejuízo para ele. Então, se é prejuízo, a raiz está aí."

Em situações-limite, de penúria mais aguda, essa compulsão de vender a sua força de trabalho pode mesmo levar a uma equivalência quase absoluta entre indivíduo/mercadoria, retirando ao sujeito toda a sua dimensão própria e igualando-o objetivamente a um objeto material concreto.

"Um dia apareceu lá esse homem e falou: 'O Francisco me dá o Zé e deixa ele trabalhar comigo lá uns tempo, ao menos ele vai crescendo e eu vou ensinar a ele. Cê sabe, vida de cidade é muito ruim, depois vai ficar muito junto de muito companheiro, e tal, tem uma meninada danada...'"

"Aí ficamos lá. Aí o chefe, o homem que toma conta, aquelas balanças que... acho que é barreira, aquelas barreiras, falou assim para a gente: 'O senhor não quer deixar a moça trabalhar lá em casa não?' Eu já fiquei com medo, que a gente não sabe, não conhece as pessoas, o homem com a boca cheia de ouro, assim... Nossa Senhora! Aí meu irmão perguntou se eu ficava, e eu chorando, eu não sabia, não sabia aonde tava, media aquela dificuldade toda. Porque a gente naquela confusão vai perdendo o caminho, você não sabe aonde que você passou, não. Eu boba, tinha vindo da roça a pouco tempo, pensava: Ah meu Deus,

como é que eu faço? O moço disse: 'O gente, eu deixo a menina lá em casa' e deu para o meu irmão o dinheiro!"

"Aí, chegou, eu fui para lá e tive que separar dele, sem saber aonde eu estava, completamente perdida, parecia que eles tinham me posto em uma caixa fechada e eu não sabia aonde eu tinha passado, não sabia para onde voltar e nem seguir. Aí, quando ele chegou perto de mim: 'Ó, seu irmão já seguiu viagem...' Aquilo para o meu coração... Nossa Senhora! Sabe o que é? Você ficar assim: 'nunca mais vou ver ninguém!' É como disse: entrar num disco voador e sumisse com você, você nunca sabe se vai voltar ou não sabe? Ah, meu Deus! E, ali, foi três meses."

"(...) Ele me hipotecou mesmo para poder receber dinheiro e arrumar carona prá continuar a viagem. Ele falou: 'ficando ela, fica mais fácil, só fica você e sua esposa para pagar a passagem.' Aí eu fiquei."

Contudo, esta percepção social do espaço, no qual estão reservados papéis distintos aos indivíduos, ou pelo menos às classes de indivíduos, não se revela apenas no tocante à propriedade econômica dos meios de produção. Evidencia-se igualmente em quase todos os depoimentos pela atitude dos empregados, face aos signos exteriores de poder dos patrões ou das elites dominantes de maneira geral (cultura, gosto, etc.).

"Aí chegou naquela casa; casa toda caiada de branco, aquele fazendeiro, não é? Aquela casa toda tipo colonial, porque as casas de fazenda era tudo tipo colonial. Aquela fazenda grande, eu não recordo bem de cômodo, mas tinha cômodo que não era brincadeira. Aquela casa. De beiral todo feito de assoalhado."

"A gente chegar de imediato, bater na porta... e minha mãe é assim... toda a vida ela não teve vergonha de pedir as coisas. Então andava com ela aqui, no começo, em Belo Horizonte, ela pedindo roupa. Eu atrás, olhando aquelas casas bonitas. Eu ficava meio assustado, não conseguia entender bem. Minha mãe ia passando pelas casas, ia pedindo roupa, ia vindo aquelas roupas bonitas, usadas. (...)"

Uma experiência determinada, mas particularmente de impacto, pode mesmo levar a que essa percepção do espaço "cercado", da desigualdade social de poder sobre o espaço, revele-se como política, ou seja, não apenas localizada, parcial, entre este patrão e aquele empregado, mas como um sistema de poder patronal (que não é apenas igual à soma dos patrões) contra uma determinada classe de excluídos desse poder (que são politicamente menos do que a soma de todos os empregados):

"A gente tinha um pedaço de terra na fazenda do arroteiro, que era grande; e o nosso pedaço de terra era perto desta fazenda, só que era pequeno, acho que era 8 alqueires. Então as águas de Fumas veio cobrindo tudo. Então, aí começou... os fazendeiros falavam... porque os fazendeiros tinham muito... agora que a gente vê que aquilo que eles falavam na época era para acalantar. Na época todo mundo ficou desesperado porque não foi avisado, bem na época, que as águas

iam chegar em determinado dia, né? Isso pelo que papai conta. Então todo mundo saiu correndo n'água para tirar o gado do patrão. Porque só salvou o que era do patrão. Papai e mamãe contava que, quando tava tudo coberto, lá pelo 89 dia, os patrão contava que o governo ia pagar tudo, que a gente não ia ficar sem terra. Ele ia dar outro pedaço de terra em outro lugar ou ia pagar aquilo. Af foi passando... Foi em 69, 70 por af; 71, 72, ainda tinha fazendeiro recebendo de Furna, né! E aquele pessoal pobre, que tinha pouco terreno, até hoje nem se fala de nós! Porque acho, por exemplo, que nossas terrinhas era junto com a fazenda do arrozeiro e até hoje a gente não teve nada."

3. Espaço Urbano: Luta pela Moradia

Ao contrário das "histórias de vida" dos migrantes, cada relato de quem nasceu e foi criado em Belo Horizonte constitui uma prova de distanciamento do *homo urbanus* em relação ao mundo físico, que não é mais um livro que se lê, fonte de trabalho e conhecimento necessário, mas apenas o lugar do existir.

Opera-se aqui uma curiosa seleção nas "histórias de vida": a natureza enquanto tal (vale dizer, ainda não submetida a qualquer aparato tecnológico) praticamente não aparece. Quando o faz, trata-se de áreas (parques, jardins públicos, etc. ...) que o processo de divisão social do espaço mantém como "reservas" naturais ou de lazer. De qualquer forma, a natureza já não é mais a quase *persona* que era na roça.

"Meu nome é Rodrigo José, nasci em Minas, Belo Horizonte, no Hospital Felício Rocho, só, não me lembro bem a hora, fui criado no bairro Grajaú, lá tem um número enorme de parentes, nos lotes que a minha vó foi criada, que era da minha bisavó. Minha família toda está lá."

Trata-se muito mais de um "cenário" (até porque móvel e substituível, como tudo enfim na vida urbana), que de um ambiente *stricto sensu*, um espaço do qual se guarda — e se menciona — certos acidentes geográficos que impregnaram a consciência. E isto não se dá, obviamente, porque as vivências, no meio urbano, sejam menos intensas do ponto de vista psicológico ou afetivo. Ao contrário, até onde se possa especular, a vida urbana tende a oferecer experiências psicológicas e afetivas, se não mais profundas (pois nada o comprova), pelo menos mais variadas. No entanto, justamente esta mobilidade de vida, esta qualidade instrumental e descartável do espaço, tornado agora apenas invólucro da vivência e não mais um elemento ativo dela, quase um co-sujeito, como acontecia na roça, faz com que o homem, o trabalhador, se olvide da "natureza", reduzindo-se esta pura e simplesmente a um local onde as coisas acontecem, por onde se passa, onde se mora e de onde se muda, sem que isto altere grande coisa.

"É! Sei que nasci e fui criado aqui em BH, mas não sei se foi no hospital ou na casa da madrinha. Minha mãe me contou que ela morou com a madrinha cinco anos. E... foi lá que eu nasci."

Esta percepção caracteristicamente urbana do espaço por certo surpreende o homem, que veio do campo, filho de lavradores, para quem, como vimos, os detalhes do espaço, logo da natureza e, portanto do trabalho que a transforma e permite a sobre-

vivência, são fundamentais e insubstituíveis: se o rio permite, a boiada segue; se chove, a lavoura resiste, se não chove, não haverá o que comer; se alaga, a carroça não passa; se é setembro, começa o plantio...

“Dentre estes vinte e tantos anos que eu estou aqui, as coisas mudou: o modo de a gente viver vai mudando, o modo de relacionamento com o pessoal vai mudando, o modo de a gente tratar eles, eles tratar a gente, tudo vai mudando nestes trinta anos.”

“Eu sei localizar o norte, sul, leste e oeste pelo seguinte: é que eu vejo muito nesses filmes de... filme americano, nego fala ‘região’, você para o norte coisa e tal.”

Tal deslocamento perceptivo é que permite a Antônio Henrique — cidadão por excelência — esta curiosa descrição de Belo Horizonte, em que a Avenida Paraná, cotidianamente percorrida, está em “paralelo” com a Avenida Afonso Pena, o que longe fica de corresponder à geometria real da cidade, assim como as ruas “dos Caetés”, “dos Tamoios”, “dos Tupinambás” e a Avenida do Contorno atropelando-se umas às outras, sem qualquer hierarquia espacial.

“Eu descreveria a cidade, como se a cidade fosse lá no centro. Tem a Avenida Afonso Pena, que é uma das ruas assim que marca a população, porque lá se vê gente de todo o tipo. É o centro da cidade, a Avenida Afonso Pena. Tem também a Avenida Paraná, de um jeito ou de outro, é paralela à Afonso Pena. Agora, circulando a cidade, a Avenida do Contorno, que circula a cidade toda. No Centro, tem a rua dos Caetés, dos Tamoios, dos Tupinambás.”

Esta qualidade distinta de vivência espacial certamente explica o fato de que os relatos de vida (de toda a vida) dos entrevistados que nasceram na roça ocupem-se em 80% ou mais desse íntimo convívio com o mundo físico e seus acontecimentos. Quando abordam a cidade grande, entretanto, toda a sua vivência metropolitana cabe em um punhado de frases que, transcritas, nos dão dois ou três mirrados parágrafos. E, mesmo neste caso, ao referir-se a aspectos do espaço “natural”, suas imagens, seus sí-miles, até a estrutura formal de suas narrativas traem o universo cultural da roça.

As “histórias de vida” de quem nasceu na capital ou em comunidades tipicamente urbanizadas são, via de regra, curtas, secas, no que se refere a detalhes do universo físico (hidrografia, clima, etc.), restringindo-se quase sempre às modificações de *status* escolar, profissional, salarial. Estes últimos depoimentos — nos quais a textura material do espaço, seus “acidentes”, desempenha papel no máximo lateral — lembram não raro a fria sucessão de itens de um *curriculum vitae*:

“Meu nome é Rose Gonçalves da Silva. Nasci lá na favela, agora já acabaram... morei lá até a idade de 4 anos e depois a gente mudou de lá.”

“Ela trabalhava na Fercastro, aí parou, continuou parada, quando ela casou, parou depois do último, o 6º, tava com 6 anos, ela começou a trabalhar de novo. Já meio apertada, ela começou a trabalhar de novo e nisso é até agora, não tem um ano que ela parou, ... de novo começou a trabalhar...”

A que se deve, porém, esta marginalização do detalhe físico, este aparente desprezo pelo "texto natural"? Não se trata, é claro, de opção estética ou de qualquer rebaixamento de sensibilidade coletiva. Não significa tampouco que os homens do campo compreendam melhor que o operário as virtudes terapêuticas do ar puro ou do banho de rio. A causa é mais profunda e outra vez deita raízes no trabalho, isto é, decorre do processo de produção em que estão inseridos os sujeitos dos relatos.

A terra, com os seus detalhes (vegetação, relevo, morfologia, clima, etc., não é central para a vida urbana; na cidade ela deixa de ser o principal meio de produção para tornar-se o lugar, o "terreno" onde se instalam as fábricas, as usinas, as agências de serviços.

"Hoje eu vejo Belo Horizonte assim... população muito grande, então assim, o que mais acho horroroso é o desemprego, com tantas fábricas, tantas lojas, tantas casas de família que a gente nem pensa nem entende tanto desemprego, tanto mendigo na rua que não tem nem aonde morar, não é? Cai chuva então eles ficam doentes, falta assim tanto de coisa pra eles, não é? Eles não, nós."

O homem urbano não carece mais de ter o "texto natural" para produzir. A chuva é irrelevante para a produção de aço. Os automóveis não murcham, como as espigas de milho, sob a seca. A geada pode destruir o café de um ano inteiro, mas não altera em nada a rentabilidade dos bancos.

Todavia, a leitura atenta dos depoimentos demonstra que os trabalhadores urbanos, embora alheios a certos detalhes que no campo são ponderados como fatores de produção, não deixam, porém, de perceber vividamente aquelas características do espaço urbano que dizem respeito ao seu trabalho e à sua sobrevivência. Em outras palavras: assim como no campo — a diferença é apenas técnica e não de sensibilidade ou de capacidade perceptiva —, o trabalhador urbano também está atento à lógica produtiva, aos fatores espaciais que esta seleciona e à organização do espaço que ela determina.

Se o assalariado urbano não trabalha primordialmente a terra, se ele não vive das atividades primárias (o extrativismo, a agricultura) efetuadas sobre a terra, nem por isso o espaço físico deixa de ser imprescindível à sua vida, nem por isso deixa de afetá-la frontalmente. Na cidade, o espaço para o aluno trabalhador, é sobretudo o lugar de moradia, articulado por sua vez com o lugar de trabalho. Como o empregado não vive dentro do espaço de trabalho — a exemplo do que geralmente acontecia na roça —, ele necessita lutar pela moradia. Esta luta é uma constante de todos os relatos, seja de quem chegou agora à cidade, ou de quem já nasceu nela:

"Vim para aqui com a família na idade de 5 anos mais ou menos e já naquela idade me lembro perfeitamente que a gente foi morar na casa da minha irmã, lá mesmo na favela, até a gente conseguir alugar um barraco para a gente morar, que depois de muita luta a gente comprou, de dois cômodos, não é? Ficavam 8 pessoas dentro, não tinha espaço prá nada. Mas minhas irmãs logo foram trabalhar em casa de família e meu pai na construção civil, lá por perto mesmo. Isso ajudou. Eu era pequeno ainda. Não trabalhava."

"Nasci no Sara Kubitschek, meu pai morava no Padre Eustáquio. Meu pai casado foi morar na casa da minha avó, ele trabalhava na Mannesman, minha mãe no es-

critório. Custou para construir a nossa casa. Desde a compra do lote e vir fazendo devagarzinho. Assim pai fala: 'foi tudo com muita dificuldade'."

"Ah, eu não sei bem onde nasci não. Mas eu não comento com minha mãe não. Sei que é em Belo Horizonte. Foi uma vida muito triste que minha mãe passou. Teve a ponto de dormir comigo na rua, de passar fome comigo na rua e daí prá frente."

Contudo, não se trata de lutar pela moradia em abstrato, como se o espaço fosse neutro e estivesse ao alcance da mão, ao alcance de todas as mãos. Esta luta se dá em condições muitíssimo determinadas e tem um pressuposto férreo: a apropriação privada do espaço urbano, mercadoria da qual uns são donos e outros não.

De maneira tosca, às vezes mesmo contraditória, o aluno não deixa de observar as facetas externas, visíveis, que esta apropriação privada pode assumir: a zona dos pobres e a zona dos ricos; o bairro dos ricos e o bairro dos pobres.

"Então eu acho que seria bonito se fosse em todo Belo Horizonte, os luxos que a gente vê em certos bairros nas zonas ricas da cidade. A acomodação que dá assim às pessoas morar. É ridículo você vê hoje a favela, que seria um bairro desumanizado, o jeito da gente viver é muito diferente entre as pessoas, não é? E a gente aqui dentro de Belo Horizonte, vê isso, com uma diferença incrível. Outro dia, devido a curiosidade minha fui visitar a Savassi, observar as coisas bonitas que acho que é o que tem de mais luxuoso em Belo Horizonte. Cinema, praças, os barzinhos cheios... tudo aquilo despertou muita curiosidade em mim!"

Ou mais radicalmente ainda: o bairro, qualquer bairro, como seu caráter, ainda que incipiente, de institucionalização, versus a favela, com sua insegurança absoluta, legal, física, etc.

"Lá em casa foi assim: são mais de 9 pessoas, que eu não sei quantos morreram, não é? Bom, vivia naquele sufoco danado, praticamente o lugar lá era terrível: quando não era beco da polícia, era beco dos ladrões, todo o tipo assim de violência a gente vivia lá. Vivi lá até completar 19 anos. Surgia assim os assaltantes, era o lugar famoso deles, Morro do Querozene. Violência era comum demais."

Pouco importa o impressionismo destas "observações", se elas não são sociologicamente precisas.

"Isto é questão de sociedade, vamos dizer assim. O pessoal que é rico moram na parte alta da cidade, o pessoal que é pobre mora na parte baixa, no outro lado da cidade, e não tem quase que contato nenhum com o pessoal de classe alta. A gente sente até dificuldade em conversar com o pessoal quando vai pedir emprego (...)"

"Belo Horizonte é cortada ao centro pela Afonso Pena, e a Contorno né, que dentro da Contorno é o centro da cidade, e os bairros onde mora gente fina e por fora é as periferias né, com os bairros dos pobres e dos favelados."

Às vezes as elites ocupam a periferia (os bairros "afastados", os condomínios fechados) e outras tantas os trabalhadores estão no centro (as favelas "penduradas" nos bairros ricos). O que vale não é a sua exatidão conceitual, mas o fato de revelarem o princípio reprodutor do espaço urbano: a apropriação privada, com o seu inevitável corolário — o espaço de moradia como valor de troca, enquanto mercadoria.

E a favela, mesmo quando ocupa "o coração da cidade", é sempre irmã da periferia pobre — ambas são espaço sem poder, o que se traduz em carência de infra-estrutura e serviços de toda ordem, que nunca faltam, porém, aos bairros ricos, estejam eles onde estiverem.

"Nós somos oito, mas por parte de pai mesmo são só eu e meu outro irmão, mais velho. Moramos no Morro do Querozene. Lá falta de tudo: água, luz, esgoto, junta com isso o meu irmão, tem um de 18 anos que deu muita dor de cabeça, foi assim marginal muito perigoso sabe, foi difícil tirar ele da vida que ele levava."

As favelas, estrategicamente situadas junto aos centros comerciais e aos bairros de elite, é que permitem aos empregados do setor de serviços (domésticas, balconistas, bombeiros, eletricitistas, entre tantos outros) a moradia, se podemos chamá-la assim, relativamente próxima do local de trabalho, sem o que seria praticamente inviável o exercício de tais funções, geralmente subempregos que não respeitam sequer a legislação.

"Bom, mesmo agora assim quanto a minha pessoa, eu comecei a trabalhar, quando eu estava pelo menos com a idade de uns 13 anos, e nunca tive uma opção assim de sentir realizado em coisa alguma. Comecei trabalhando em uma padaria, lá perto da favela mesmo, entregava pão, fazia limpeza, ajudava assim a fazer pão, serviço assim — até era considerado serviço pesado para menor. Mas como menor naquela época, e também como hoje, não tem é... ajuda nenhuma, menor toda vida foi marginalizado, foi explorado; eu ganhava só a metade do salário e acabava até trabalhando mais que um adulto. Mas emprego, mesmo de menor, não era fácil também não."

"Porque assim a sociedade geralmente enxerga a doméstica como uma das piores, sabe; muitas pessoas acham que a doméstica enrola, é prostituta, é ladrona, ainda mais que a gente mora na favela, acha que a doméstica é idiota, sabe? Isso você percebe inclusive quando alguém telefona e fala assim... tem alguém da casa aí? Às vezes não confia em deixar um recado com a gente, acha que a gente não é competente, não tem capacidade. Então isso me traz revolta, entendeu? E assim, a gente trabalha muito, ganha muito pouco pelo trabalho que faz."

Aqui e ali reponta mesmo a intuição (embora quase sempre tênue, longínqua) de que ser favelado é mais do que mero reflexo da miséria; reponta a intuição de que a favela é funcional. Sem juízo de valor, pura constatação, ela aparece como garantia, pela contigüidade espacial, do fluxo de serviços necessário ao comércio e ao bem-estar das elites.

"Já com nove anos nós mudamos do Barreiro para aqui, para o conjunto Santa Maria, né? Nove anos de idade nós mudamos para cá prá cima, aí ficou mais per-

to da cidade, mais perto do centro, assim dava melhor, dava prá sair cedo, prá trabalhar e voltar.”

“Depois fui trabalhar na construção civil, conheço e tenho experiência no trabalho, sei como é e tudo mais. Mas, depois fui trabalhar numa oficina, longe da favela. Foi quando vim estudar e não pude continuar porque o trabalho — não tinha condição, muito trabalho, a distância era muito, aí eu parei.”

Os limites da percepção empírica, entretanto, manifestam-se pela ausência absoluta de referências, no conjunto dos depoimentos, à estocagem especulativa do espaço urbano: Belo Horizonte, com cerca de 400.000 favelados, registra mais de 100.000 lotes vagos para especulação! Uma única imobiliária (a Fayal S.A.) possui mais de 50.000 destes lotes e estoca-os para manipular a gosto, como um demiurgo geográfico, o mercado espacial belo-horizontino.

4. O Espaço Político

“Aí marquei bem esse morro ali em cima... Morro do Lixo (...) Então estou tranquilo, estou na base desse morro aqui. Subi ele, passei por cima, bem aqui pelo asfalto, acho que não dá prá perder não. Desci até no Coração de Jesus, subi, atravessei Santo Antônio, São Pedro, passei lá pelo Anchieta e fui sair lá no Mercado Distrital da Barroca, Afonso Pena. Fiquei procurando serviço. Quer dizer, sempre eu procurava também um morro. Porque de um morro eu avistava o outro. Quando eu entrava na baixa, não perder, não é? (...) Aí de lá não deu nada certo. Isso já era meio-dia, eu com uma fome que Deus dava, falei: ‘o jeito é andar’. Desci outra vez, saí na Contorno ali, subi ela; saí lá no Colégio Batista, lá em cima. De lá eu tornei a avistar o morro lá de cima. (...) Aí já tava dando a tardinha, não quis mais andar para lá. Falei: ‘eu vou descer por aqui mesmo’. Desci no Minas Brasil, passei perto da Católica, ali no Dom Cabral, já tava de tardinha. Passei perto de uma obra, conversei com o encarregado de lá (...) Aí ele falou: ‘então você pode vir amanhã cedo’. Fiquei todo satisfeito. Tinha três dias que eu estava aqui, aí comecei a trabalhar.”

Neste “fiquei todo satisfeito” se observa claramente que ao retirar o homem da vida rural e dar-lhe um outro papel na estrutura produtiva — não mais de coletor e/ou criador de matéria-prima, mas agora de transformador ou vendedor de matéria, que não guarda memória de tantas mãos e máquinas pelas quais passou — a sociedade cria novas necessidades que impulsionam, tanto do ponto de vista material como do subjetivo, a sua existência.

O salto de relações paternalistas, senhoriais, na verdade pré-capitalistas, para este novo espaço, em que a divisão social do trabalho é muito mais ostensiva, muito menos mascarada, provoca inevitavelmente um estranhamento:

“Sabe, aqui em Belo Horizonte me sinto como imigrante, porque eu vim de um — não quero dizer que vim de um outro país —, mas vim de outra terra que eu tinha mais conhecimento. E vim lidar com pessoas de conhecimentos diferentes,

sabe? Para mim são conhecimentos diferentes. Porque eu vim conhecer os costumes dessas pessoas, desses habitantes, que para mim são diferentes. Também eu não tinha a menor idéia com quem eu ia lidar, com que espécie, ou com que massa eu ia me envolver. Então isso é que me faz sentir como imigrante!”

Mergulhando a seguir na diversidade tumultuária da vida urbana, rica em objetos e equipamentos que o sujeito não produziu diretamente e só de raro em raro pode manipular, mas que de toda forma lhe estão contíguos, este estranhamento inicial tende a transmutar-se em fascínio, sedução:

“Quando eu cheguei aqui na estação que eu vi aquele trem, meu Deus do céu, mas que mundo grande! Eu via aquela cidade maravilhosa. Quando eu chego ali na Galeria do Ouvidor, a primeira coisa que eu achei interessantíssima foi a escada rolante, aquilo pra mim era o máximo. E o ponto do ônibus era exatamente de frente. Ah, mais eu fiquei entusiasmada... Pegamos o ônibus ali. Ah, não, fiquei assim... pasma!”

À medida, porém, que o aluno trabalhador se engaja na vida produtiva e os aspectos luminosos, superficiais da fisionomia urbana cedem lugar à realidade palpável das grandes fábricas, ou das gigantescas obras de construção civil, esta aparência da cidade, espécie de estratégia de cartão-postal, não é suficiente para encobrir a aspereza dessas novas relações de produção, idênticas, no seu custo humano, àquelas experimentadas na roça.

A comparação possível entre a realidade inicialmente sofrida e esta outra vivida nos grandes centros urbanos passa, então, a funcionar como uma espécie de dialética pessoal. É da oposição e da identidade entre dois espaços igualmente vividos que resultam não apenas novos dados de percepção, mas inegavelmente uma consciência espacial mais realista.

“De tanto eu passar essa dificuldade, eu então vejo Belo Horizonte sem muita fantasia, sem muito sonho. Tem gente, saindo lá do interior, que fala: ‘ah, vou para a capital, vou ganhar dinheiro, vou fazer isto, vou fazer aquilo’. Inclusive, o que entusiasmou muito a minha mãe a vir para cá foi esta estória de vir para cá para ganhar muito dinheiro e depois voltar lá para comprar terra. Mas, geralmente, 99% dos casos não acontece isto. Uma ou duas pessoas conseguem vir aqui, arrumar um emprego e juntar dinheiro. Chega lá e compra uma casa, mas a grande maioria das vezes a gente acaba é ficando pior aqui do que quando está no interior.”

Essa consciência muito raramente tolera a abstração ou a idealização das condições concretas de vida, lá e cá. Via de regra, o espaço é valorizado pelo dinamismo que nele introduz a perspectiva, ainda que muito restrita e limitada, de mobilidade social:

“Hoje em dia muita gente fala que vai pro interior que aqui tá ruim demais. Sa-be, prá mim o pessoal fala que vai morar no interior, de Minas, dá medo, porque todo lado que você vai têm pessoas aqui no centro que veio do interior. Veio,

porque lá não tá dando mais prá morar. O pessoal fala: 'ah, eu tinha uma terrinha lá, vendi porque não tinha condições de plantar nem nada'. Então, acho que a idéia que o pessoal faz, pela pessoa que vem de lá, é que não tá dando; não tem escola, não tem água, não tem luz, nego tudo vivendo na ralé, vivendo descalço, pegando doença uma atrás da outra; isto dá medo, não dá vontade de morar no interior. A não ser que seja cidade do interior, que seja cidade, que tenha cidade grande. Mas não sendo, prefiro ficar aqui e continuar na luta."

Afastado o anelo edílico da vida rural — fácil de cativar as elites urbanas, pois estas não vêem a natureza integrada à vida produtiva, ao trabalho em condições concretas e determinadas, mas como espaço de lazer —, já se pode surpreender nos relatos, ao lado da descrição das relações de trabalho, em alguns casos até eivada de um certo fatalismo, determinados momentos críticos, que, se ainda não são globais e longe estão de configurarem uma crítica sistemática dessas relações, extraem tudo o que há nelas de injusto, do prisma do sofrimento comparativo de uns com os outros, seja em análise retrospectiva da vida rural, seja em abordagem atual da vida moderna:

"O patrão só dava uma parte pro gasto que a gente tinha, pro ano inteiro, praticamente trabalhava pro patrão e o patrão dava o necessário, né?"

"Quantas vezes o papai punha a gente prá capinar, os menores, os meninos, e a minha mãe ele punha para capinar nossa roça que tava no mato. E ele e mais 3 irmãs maiores ia trabalhar para os outros para sustentar nós dentro de casa, prá que nós limpasse a roça, e recebia em troca fubá, feijão e milho. (...) Então você tinha que trabalhar constantemente fora. (...) Aquele dono da roça: 'como é que o senhor está deixando o seu serviço para trabalhar pros outros?' Quer dizer, como é que a gente ia comer?"

"Era a meia também, de modo que a gente plantava no fim do ano com a despesa da gente, tudo da gente, trabalho da gente, comida da gente... Quando a gente colhe a gente divide com o dono do terreno. A gente fica com a maior parte, ele fica com a menor parte. Você já pensou a menor parte de todo mundo que mora lá no terreno? São terrenos de quilômetros de terra, muito grande."

"A vida não tinha vantagem não. Sofria demais, apanhava demais. Era muito novo, sete anos, já ia prá roça ajudar meu pai."

"A gente se sente assim tipo uma pessoa oprimida. Quer dizer, é a mesma coisa de um cara trabalhar num restaurante, ou o mordomo, por exemplo. Talvez ele pega tanta coisa boa, mas nem tudo ele come, só tem o prazer de levar para os outros. Aqui é isso: a gente faz tanta coisa boa e no fim, depois de tudo terminado, não tem nem... Você pode nem parar perto, muitas vezes. Se você pára assim é suspeita. Então é uma coisa chata para a gente também, mas infelizmente é a coisa que a gente sabe mexer e o curso que a gente tem. Trabalho nisso desde 18 anos."

A espontaneidade dos relatos já nos deixa perceber a tensão, às vezes bastante aguda, do impulso crítico, oriundo do sofrimento inaceitável, com a acomodação fatalista, solidamente assentada na ideologia:

“Lá o patrão geralmente nunca deixa de explorar. Mas trata a gente de igual para igual porque na minha terra, aqueles, mesmo os maiores, vai muito na casa da gente, passeia (. . .) não tem esse negócio de diferença não. É de igual para igual. Não é igual na cidade grande que a gente vai trabalhar para a pessoa, muitas vezes a gente tem que comer por último, esses troços todo, não! Você chega na casa deles, eu chego lá, minha irmã vai na casa deles. Chega lá eles colocam bolo para você na mesa, café com leite! requeijão, tudo para você comer como se fosse gente fina, gente grã-fina mesmo (. . .) Não trata você com a mínima diferença de posição. Anda igual a gente mesmo e tem carro, tem tudo.”

Isto não impede ao mesmo aluno de afirmar categoricamente:

“No interior, se você começou meeira, acaba meeira porque não sobra para você!”

A força da inércia da ideologia, se checada pela experiência concreta do espaço social, não é suficiente para evitar, ao contrário do que faria supor uma visão determinista das relações sociais, que outros, como Valderico, já façam a própria crítica desse ponto de vista e demonstrem mesmo um surdo, represado, mas de qualquer forma perceptível, sentimento de classe.

“A exploração que eu falo é que os fazendeiros não dava oportunidade para os filhos do trabalhador saber do conhecimento do estudo. Eles queriam mais que vivessem mais naquele circo de vida da roça mesmo, do trabalho da roça, de plantações. . . Isso no fundo, no fundo, era produção para eles, era interesse para eles. O interesse deles e também ajudando sempre a eles, sabe? É, de qualquer forma se os filhos do trabalhador crescesse ali, então seria trabalhador para eles (. . .) Mas o trabalho estava sempre em cima, sempre fazendo uma troca, uma espécie de troca que sempre o trabalhador tava levando desvantagem. Não é o pouco tempo que eu tive estudando que me mostrou isso não. É justamente a pessoa caminhando, caminhando e encontrando essa diferença com as pessoas e enfrentando também.”

“Antigamente o aumento era acima do custo de vida. Antigamente aqui em Belo Horizonte, se saía um salário, o nível do custo de vida era acima dele, cobria ele, e hoje não; com essas mudanças inverteu tudo. Hoje cê pode ver que o custo de vida tá acima de qualquer salário — trocou. Invés do custo de vida ficar abaixo do salário, que dava para a pessoa saldar a situação dele, controlar as coisas, porque tendo um nível de custo de vida tando abaixo, o que você ganhar tando acima dá pra viver. Dá para ir vivendo, e hoje, por exemplo, inverteu. (. . .) O pessoal vai desesperando e vindo mais aumento e o aumentozinho era uma vez só por ano! (. . .) Af foi tendo reunião nos sindicato e os patrão não querendo aceitar. Na última reunião que eles não aceitaram, af estourou a greve dos pedreiros.

Estourou a greve e pá daqui, pá dali, veio aquela greve muito violenta, coisa que a última greve não teve. A última não teve nada de violência, e esta teve muita violência. Acontece que essa violência tá assim, devido a condição que o operário tá vivendo, pobre, o sujeito tá desesperado, todo mundo tá desesperado. . .”

“Eu deixei a construção civil: é um emprego em que o trabalhador não tem assistência nenhuma. O sacrifício que ele faz, ele trabalha muito, o valor que ele tem é pouco, as condições de trabalho são péssimas. É o emprego que tão logo acaba a construção, eles despensam todo mundo. . . e eu fico olhando lá da favela: é a gente que constrói e muitas vezes a gente não tem onde morar. Fico vendo os carros passar: é a gente que constrói um carro e muitas vezes anda aí dentro de ônibus prá baixo, prá cima cheio, lotado. . . coisas assim. . . Porque dentro de uma cidade como Belo Horizonte, a gente vê tantas pessoas aí numa boa, sujeito gastando aí com coisas supérfluas, com barzinhos, monte de coisas e outras milhares aí na maior dificuldade, sem ter um lote para morar, passando mesmo a maior dificuldade.”

Através da experiência concreta do espaço urbano, mediada por relações de trabalho tipicamente capitalistas, como resultado de sua dialética contradição, a face política do espaço social deixa-se, assim, entrever. Política, naturalmente, em sentido lato. É de tal maneira entrevista esta política do espaço, que pode-se mesmo chegar à consciência de que ela não é inevitável, nem muito menos eterna; que o espaço dividido, cercado e privadamente apropriado poderia organizar-se de outra forma, quem sabe, mais justa.

“É a . . . esqueci. . . Não sei. Só no falar que eu lembrei. Agora eu lembrei, a Albânia. É um país pequeno, acho que, quando meu colega me contou, ele já teve até nos Estados Unidos; é um país que como diz na história: é um prá todos e todos prá um. Então acho que o mundo, mesmo se for mentira deles, ainda penso assim, não é? Se for mentira deles que lá dentro é desse jeito, mas eu tenho minha cabeça que o mundo tem que ser igual esse. Igual eu penso, sem fronteiras, entende? Sem escrituras de terras. Uma vez eu vi um velho falar que: ‘quando Deus fez a terra, não deixou escritura prá ninguém. . . é, uai! . . .’

Conclusão

Da análise das “histórias de vida” — que poderíamos chamar também de (inadvertidos) discursos sobre o espaço e o tempo — resulta, a meu ver, acúmulo de elementos suficiente para que se reconheça a existência de um saber geográfico próprio do aluno trabalhador, um saber que, neste trabalho, denomino, não sem um certo grau de arbitrariedade, **espaço real**.

Um aluno-trabalhador que, com suas idas e vindas, suas contradições, mas sobretudo **pelo papel que desempenha nas relações sociais de produção**, constrói permanentemente um saber sobre o espaço, que, longe de fragmentá-lo e atomizá-lo como atitude intelectual, responde sempre ao seu caráter social, objetivo, de um todo integrado, presidido por um determinado **modo de produção**, em decorrência do qual o espaço é organizado desta e não daquela maneira.

Este é verdadeiramente um saber, uma forma legítima e, mais que isso, real e objetiva, posto que não-acadêmica, de percepção e consciência da realidade espacial.

Ao contrário do que tantas vezes amamos acreditar, não se trata de um pré-saber, nem tampouco de um obstáculo ao verdadeiro saber. É um saber como qualquer outro e, mais que isso, um saber que, se devidamente considerado, pode sem dúvida alguma facilitar o acesso destes alunos ao conhecimento científico da Geografia — aquilo que denominamos nesse trabalho **espaço geográfico**. Uma Geografia que não apenas cumpra o papel de intrigar o aluno — e que não sabe ou não quer responder “como e por que as coisas foi parar no pé que chegou”, como afirma a aluna Rita — mas que, partindo da verdade do aluno, de seu saber real, de sua **inquietação real**, possa transcendê-la, elevando esse saber, sem ignorá-lo, nem destruí-lo, ao patamar do rigor científico.

Referências bibliográficas

- AMORIM FILHO, D.B. A evolução do pensamento geográfico e suas conseqüências sobre o ensino da geografia. *Revista de Geografia e Ensino*, Belo Horizonte.
- BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. Rio de Janeiro, Eldorado, 19
- BENJAMIN, Walter. *Oeuvres choisies*. Paris, Julliard, 1959.
- BETTANINI, Tonino. *Espaço e ciências humanas*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, s.d.
- CARLOS, Ana Ferri Alessandri. *Reflexões sobre o espaço geográfico*. São Paulo, USP, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Geografia, 19 . tese (mestrado).
- HARVEY, D. *Justiça social e a cidade*. São Paulo, Hucitec, 1980.
- HELLER, Agnes. *O cotidiano e a História*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1972.
- MORAES, Antonio Carlos Robert. *Geografia; pequena história crítica*. São Paulo, Hucitec, 1981.
- PINHEIRO, Paulo Sérgio & HALL, Michael M. *A classe operária no Brasil*. São Paulo, Brasiliense, 1981. 2v.
- QUAINI, Máximo. *Marxismo e Geografia*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- RODRIGUES, Maria Lúcia Estrada. *Produção do espaço e expansão industrial*. São Paulo, Loyola, 1983.
- ROSSINI, Rosa Ester. *Natureza e sociedade*. São Paulo, USP, 1983. mimeo.
- SANTOS, Milton. *Espaço e sociedade*. Petrópolis, Vozes, 1979.
- TENCA, Sueli Cotrim. *Cursos noturnos: a pobre escolarização dos que trabalham*. *Cadernos de Pesquisa*, Rio de Janeiro (43):37-41, nov. 1982.

Recebido em 18 de abril de 1986

Márcia M. Spyer Resende, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, é professora da Faculdade de Educação da referida universidade.

This article examines pre-school geographic knowledge of the student who works, in order to use this knowledge for his own benefit in curricular study of geography. It is empirically demonstrated, through critical reading of the "life stories" of 24 stu-

dents, the presence of this pre-school geographic knowledge and its narrow link with the student's role in the social process of production. The author concludes pointing out the political character of this extra-schooling geographic perception, evidencing also as political, their rejection to traditional teaching of geography.

Cet article fait une recherche sur le savoir géographique de l'élève ouvrier avant son entrée à l'école, considérant son profit par l'enseignement systématique de la Géographie. À travers la lecture critique des "histoires de vie" de 24 élèves ouvriers, il démontre d'une façon empirique l'existence de ce savoir géographique avant l'école et sa liaison avec la place de l'élève dans le procès social de production. L'auteur finit pour signaler le caractère politique de cette perception géographique extra-école, ce qui caractérise aussi comme politique son aversion par l'enseignement traditionnel de Géographie.

Este artículo investiga el conocimiento de Geografía antes del ingreso en la escuela del alumno trabajador, con la intención de su aprovechamiento por la enseñanza sistemática de Geografía. Por medio de la lectura crítica de las "historias de vida" de 24 alumnos trabajadores, demuéstrase empíricamente la existencia de este conocimiento geográfico antes del ingreso en la escuela y su estrecha vinculación con la posición del alumno en el proceso social de producción. La autora concluye llamando la atención para el carácter político de esta percepción geográfica antes del ingreso en la escuela, lo que revela también como político su rechazo por la enseñanza tradicional de Geografía.

Segunda Edição

Carta Brasileira de Educação Democrática*

Conceito e objetivos da educação democrática

1 – Educação democrática é aquela que, fundada no princípio da liberdade e no respeito à pessoa humana, assegura a expansão e a expressão da personalidade, proporcionando a todos igualdade de oportunidades, sem distinção de raças, classes ou crenças, na base da justiça social e da fraternidade humana, indispensáveis a uma sociedade informada pelo espírito da cooperação e do consentimento. Por isso mesmo, a educação democrática exige, além de uma concepção democrática de vida, uma organização social em que a distribuição do poder econômico não estabeleça nem antagonismos nem privilégios.

2 – São objetivos da educação democrática:

- a) despertar a consciência da liberdade, o respeito pelas diferenças individuais, o sentimento da responsabilidade e a confiança no poder da inteligência para encaminhamento e solução dos problemas sociais;
- b) desenvolver a fé comum nos princípios fundamentais relativos à vida nacional e ao regime democrático, como sejam a unidade e a independência da nação, liberdade de pensamento, igualdade dos cidadãos perante a lei, forma representativa que permite ao povo, por seus mandatários, eleitos, opinar sobre questões públicas e elaborar as leis, responsabilidade do governo perante o povo, garantias constitucionais para o exercício dos direitos civis e políticos e o direito à saúde, à educação, ao trabalho, à assistência e à recreação;
- c) acentuar a importância do princípio majoritário como o mais adequado a encaminhar problemas e questões de interesse público que, embora de suma importância, são suscetíveis de constituir objeto de discussão e de admitir escolha entre diversas soluções possíveis;
- d) dar o maior relevo possível ao ensino das ciências, considerando que, além de ser a ciência a grande fonte de progresso cultural, seu estudo concorre, em magna parte, para criar e estimular o interesse pela verdade, espírito crítico e experimental e o sentimento de tolerância;

* Este documento contém as conclusões do IX Congresso Brasileiro de Educação, realizado no Rio de Janeiro, por intermédio da Associação Brasileira de Educação, de 22 a 28 de junho de 1945, ao final do Estado Novo. Participaram do evento as mais altas expressões da educação brasileira na época, destacando-se, entre outros, os professores Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Almeida Júnior, Abgar Renault, Arminda Alvaro Alberto, Paschoal Lemme, Afrânio Peixoto, Graciliano Ramos, Roquete Pinto, Arthur Ramos e Hermes Lima. Com este título, foi editado originalmente pela ABE em 1946.

e) evitar que influências dogmáticas deturpem o caráter democrático da escola e atentem contra a expansão da personalidade do educando.

São meios adequados à consecução da educação democrática:

- a) flexibilidade dos cursos e ramos;
- b) acessibilidade das escolas públicas a todos, pelo número das mesmas, pela gratuidade do ensino de todos os graus e ramos e pela assistência aos educandos necessitados;
- c) obrigatoriedade de um mínimo de cultura geral comum para todos;
- d) medidas que favoreçam o ensino, de acordo com as diferenças ocasionais;
- e) liberdade de cátedra;
- f) liberdade de ensino, com as garantias de sua moralidade e eficiência;
- g) unidade de diretrizes fixadas por uma política nacional de educação e diversidade estrutural de sistemas educacionais em conformidade com as condições especiais de cada região do país;
- h) atividades escolares que desenvolvam o espírito de iniciativa pessoal e o hábito de cooperação;
- i) introdução nas escolas de todos os graus e ramos de ensino dos princípios e do mecanismo do regime democrático, ensino que deve ser acompanhado na vida escolar da prática sistemática e exemplos de instituições democráticas;
- j) serviço de orientação educacional.

Limites e obrigações da intervenção do Estado em matéria de educação

1 – A educação é um direito do homem, pelo que deverá ser assegurado na Constituição.

2 – A esse direito correspondem, para o Poder Público, o dever de regular, por via legislativa, o exercício das atividades educacionais e a obrigação de manter sistemas de escolas, destinadas a exercê-las.

3 – As finalidades da educação devem ser traçadas pelo Poder Público, não arbitrariamente, mas em conformidade com os conhecimentos das ciências de educação e com os anseios e aspirações das coletividades, refletidos através de conselhos populares de educação.

4 – Exercendo sua tarefa educacional por meio de órgãos autônomos, o Poder Público deve contribuir com o máximo de recursos econômicos e com a melhor técnica pedagógica, para o que realizará todos os ensaios e pesquisas necessários.

5 – Reconhecendo esse dever, incumbe primordialmente ao Poder Público realizá-lo na maior amplitude. A iniciativa particular, na consecução desse objetivo, será admitida em caráter subsidiário, com a cooperação e assistência das autoridades do ensino.

6 – As obrigações atribuídas ao Poder Público compreendem o ensino em todos os graus e ramos, bem como dizem respeito ao Poder em suas três esferas – a federal, a estadual e a municipal –, no âmbito de competência de cada uma.

7 – A ação do Poder Público deve exercer-se por meio de:

- a) o planejamento das atividades, objetivamente traçado de acordo com as necessidades e possibilidades do país, em etapas sucessivas, de ritmo crescente;
- b) a coordenação das possibilidades individuais da União, dos Estados, dos Municípios e da iniciativa particular, segundo convenções, gerais ou parciais, que con-

siderem a variedade de situações, a liberdade de acordo e a adequação de resoluções a cada meio.

8 – O dever do Poder Público de prestar assistência à infância e à adolescência em geral, inclusive aos abandonados e delinquentes, não se restringe às medidas de propaganda junto à opinião pública nem à manutenção de postos, asilos ou patronatos, mas se exerce em sistemas paralelos ao das escolas comuns que lhe cabem, traduzidas em realizações imediatas e conjugadas, de que a escola comum seja o órgão central e irradiador, com todos os sub-órgãos essenciais a cada finalidade.

Educação gratuita em todas as modalidades e em todos os graus

1 – O ensino oficial deve ser gratuito em todos os graus e ramos.

2 – A gratuidade se baseia no princípio democrático da igualdade de oportunidade e no reconhecimento universal da necessidade de cultura.

3 – A formação das verdadeiras elites depende, em grande parte, do segundo grau de educação e devem ser constituídas pelos mais capazes intelectualmente, quaisquer que sejam os recursos econômicos e não apenas pelos que podem satisfazer estímulos escolares.

4 – Além da dispensa de taxas de matrícula e frequência e de selo, o Poder Público, progressivamente, deve prestar assistência ao aluno, inclusive a doação de uniformes, artigos escolares e tudo quanto se relacionar com o exercício da aprendizagem.

5 – O livro escolar deve ser considerado como produção de interesse geral, para cuja fácil aquisição contribua o Poder Público por todos os meios ao seu alcance.

6 – Enquanto não puder oferecer educação de segundo grau gratuita a toda a população em idade correspondente, o Poder Público deverá manter bolsas, destinadas aos alunos que hajam concluído a escola primária oficial e as solicitem.

7 – Não imporá o Poder Público à iniciativa privada nem ao estudante de curso particular taxa ou tributo de qualquer natureza. Ao contrário, todas as facilidades, inclusive isenção de impostos, devem ser proporcionadas à iniciativa privada, não só em virtude da atividade de interesse público que realiza, como também para permitir seja mais reduzido o preço do ensino particular.

Quanto às garantias econômicas aos professores

1 – O exercício do magistério, considerado função de interesse público, deve merecer do Estado expressas garantias econômicas.

2 – Entre essas garantias, figura a fixação de um salário vital que leve em conta as necessidades da importante missão que cabe ao professor.

3 – A remuneração do professor não deve ser calculada só em função do número de horas de aula, mas deve resultar da justa compreensão do seu trabalho na escola e fora dela, da renovação constante de sua cultura e de sua responsabilidade social.

4 – O dever que cabe ao Poder Público a esse respeito compreende não apenas a revisão dos atuais vencimentos dos seus professores, como também o propiciamento de recursos, sempre que se tornem necessários para que se mantenham níveis econômicos correspondentes no magistério particular.

5 – Os cargos do magistério deverão constituir carreiras organizadas, de forma a reconhecer-se o mérito do trabalho, o aperfeiçoamento profissional e tempo aplicado

ao exercício da função docente e tendo-se em vista sempre a condigna remuneração e o prestígio social que deve existir para o professor, numa sociedade democrática.

Quanto à flexibilidade dos cursos como fator de educação democrática

A flexibilidade dos cursos implica multiciplidade de planos, articulação e equivalência de currículo, muito especialmente entre os vários ramos do ensino de segundo grau, os quais deverão conter disciplinas de caráter obrigatório e outras de caráter optativo.

Quanto à educação das populações rurais

1 – A organização da educação das populações rurais exige o estudo prévio das áreas naturais e culturais, em que deve exercer-se, para que, com essa base objetiva, se projetem programas e métodos adaptados às características de cada área, capazes de atenderem ao ajustamento do homem ao seu ambiente.

2 – É de desejar-se a criação de institutos rurais, em cujas atividades figurem pesquisas sobre a higiene, a economia e a sociologia das populações do campo, a preparação de professores para escolas rurais de segundo grau e de pesquisadores da vida rural.

3 – Além da maior disseminação de escolas primárias e de escolas agrícolas para adolescentes, a obra de educação destinada às populações rurais deverá levar em conta a função de outros órgãos de educação extra-escolar e de serviço social.

4 – Convém a criação de escolas normais situadas em zona rural e organizadas em função do meio, para a preparação do magistério afeiçoado ao trato dos problemas de saúde, da vida econômica e social das populações rurais.

5 – A obra de educação rural exige, nas zonas de população menos densa, a criação de "colônias-escolas" do tipo já aprovado no 8º Congresso Brasileiro de Educação.

6 – Convirá que os órgãos técnicos de educação entrem em entendimento com o Serviço de Imigração e Colonização e o Conselho de Proteção aos Índios, para a elaboração de planos de educação e assistência a imigrantes e indígenas.

7 – Recomenda-se a conveniência da organização de missões culturais destinadas ao aperfeiçoamento dos professores rurais, em seu próprio ambiente de trabalho.

Quanto à autonomia universitária

1 – O regime de autonomia às universidades, inegável condição para a vida normal dessas instituições de ensino, pesquisa e divulgação cultural, já experimentado com êxito no país, deverá ser aplicado a todas as universidades brasileiras.

2 – Essa autonomia não deverá significar apenas o deslocamento da autoridade executiva de órgãos do Estado para a direção de universidades, mas sim a autodireção da comunidade de todos os institutos, sem prejuízo da autonomia de cada um, isoladamente.

Formação democrática dos professores

1 – A preparação cultural e técnica do magistério deve ser considerada sempre como um problema da mais alta relevância, na organização democrática do ensino.

2 — Essa preparação deverá atender tanto às necessidades regionais que obrigam a pluralidade de padrões, quanto à composição dos programas e ao regime dos institutos que se mantenham para essa preparação.

3 — Nos programas dos institutos de preparação do magistério, dever-se-ão excluir, qualquer que seja a matéria a tratar, aqueles itens que indiquem a exaltação dos governos de força ou que enalteçam figuras de ditadores e conquistadores, dando-se, ao contrário, especial destaque aos pontos que se relacionem com os vultos de profundo espírito humanitário e progressista e com os direitos da pessoa humana, como ser moral.

4 — No regime escolar dos mesmos institutos, dever-se-ão praticar hábitos de cooperação, de autogoverno, de responsabilidade pessoal e de crítica construtiva, indispensáveis à preparação de futuros educadores com atitudes democráticas.

5 — Na pluralidade de padrões para a preparação do magistério, deverá existir o de escola normal, com organização e programas que atendam às necessidades regionais e ao sentido peculiar da educação a ser ministrada às populações rurais.

6 — Onde seja possível e conveniente, o mais elevado padrão de preparo do magistério primário deverá ser em nível universitário, a fim de que assim se obtenham, para os mais adiantados centros do país, professores com habilitação suficiente ao exame dos altos problemas técnicos.

Quanto à educação de menores desajustados

A reeducação dos menores desajustados deverá realizar-se com subordinação a princípios técnicos definidos, para o que convirá que se organizem cursos de preparação de técnicos especializados. A mesma orientação deverá ser adotada quanto à reeducação de presidiários.

Quanto à educação para a cooperação internacional e para a fraternidade humana

A organização de um sistema de educação que conduza à cooperação internacional e à fraternidade universal é, sem dúvida, inseparável de profundas reformas políticas e econômicas do organismo social. Poder-se-á, porém, acelerar a gradual renovação das opiniões, dos costumes e das instituições, pela adoção imediata de um programa mínimo de aspirações comuns a todos os credos e doutrinas. Dentro deste plano, a educação visará, antes de tudo, consolidar os laços de solidariedade humana nas jovens gerações.

Movido por este propósito, o Congresso Brasileiro de Educação Democrática recomenda a todas as organizações nacionais e internacionais de educação os votos que nesta data aprovou:

1 — Considerar da mais alta importância o preparo dos pais para a sua missão de educadores na idade pré-escolar, em que se fixam, por vezes indelevelmente, hábitos e atitudes que, mais tarde, se refletirão favorável ou desfavoravelmente à fraternidade humana.

2 — Desenvolver, quanto possível, a influência, sobre a criança em idade pré-escolar, do espírito de disciplina e solidariedade provenientes da convivência em grupos.

3 — Evitar que se renovem os males incalculáveis causados pela militarização da adolescência na Itália e na Alemanha, durante o regime nazi-fascista, velando para que não se infiltre qualquer forma de espírito belicoso na vida e nas organizações escolares nem se altere a justa expressão da personalidade juvenil.

4 – Promover, entre estudantes dos cursos secundários e superiores dos diversos países, paralelamente aos torneios esportivos, encontros de caráter e fins literários e científicos, sob a forma de livres debates, colóquios e simpósios.

5 – Sistematizar a comemoração universal das grandes fases da evolução social e dos princípios promotores de seus progressos, abraçando todos os tempos e lugares incorporados à história da civilização. Esse preito de gratidão coletiva aos grandes homens do ocidente e do oriente, glorificados como nossos antepassados comuns, contribuirá com eficácia para que se imponha a todos o sentimento de fraternidade humana.

6 – Generalizar, na máxima extensão possível, uma estruturação científica homogênea, gratuitamente dada aos dois sexos de todas as classes, no conjunto dos países, através de cursos sintéticos abrangendo as leis gerais dos fenômenos matemáticos, astronômicos, físicos, químicos, biológicos, sociais e morais. Desse modo estender-se-á sobre todo o mundo uma trama de opiniões comuns, acima de quaisquer divergências de credos e de partidos, primeira base para uma cooperação intelectual estável e fecunda.

7 – Estabelecer um fundo comum de cultura estética, histórica e filosófica, pela seleção de um sistema de leitura compreendendo as obras-primas do gênio humano de todos os tempos e povos. A biblioteca assim constituída, como padrão cultural do século XX, deverá ser editada em profusão, pelos mais baixos preços, a fim de se tornar acessível, em seu conjunto, a todas as classes sociais.

8 – Promover uma revisão internacional dos compêndios de História por especialistas de notória insuspeição cultural e moral que sirva de inspiração aos autores de textos nacionais.

9 – Propagar a necessidade de que os compêndios de todas as matérias indiquem, em esforço rápido, a contribuição de cada povo para a sua elaboração, mostrando que a obra da civilização é uma só e deve ser apresentada nos livros escolares primários e secundários de modo a formar um compreensivo sentimento de fraternidade humana.

10 – Secundar, por todos os meios, os propósitos das organizações internacionais de estudantes, empenhando-se para que elas se consagrem, cada vez mais, à causa da paz e da liberdade mundiais e promovam, através de escritos e reuniões, um permanente estudo dos problemas e das aspirações de cada geração.

11 – Promover, anualmente, a festa internacional do estudante, destinada à glorificação do gênio criador da Humanidade em arte, filosofia e ciência.

Quanto à instituição de um “Bureau” Internacional de Educação

Reuniu-se em Londres, no mês de outubro de 1942, uma Conferência de Ministros da Educação das Nações Aliadas, com a participação da Bélgica, Tchecoslováquia, Grécia, Holanda, Luxemburgo, Noruega, Polônia, Iugoslávia, e do Comitê da França Livre. Em abril de 1944 ampliou-se aquele grupo inicial, passando o Comitê de Estudos a compreender, igualmente, a Austrália, o Canadá, a China, a Índia, a Nova Zelândia, a África do Sul, os Estados Unidos da América do Norte e a URSS, num total de dezessete países que decidiram elaborar as bases de uma Organização das Nações Unidas para a Reconstrução Educacional e Cultural (United Nations Organization for the Educational and Cultural Reconstruction). Nessa ocasião resolveu o Comitê que o projeto de organização educacional por ele elaborado passaria a vigorar logo que atingisse a vinte o número dos países aderentes.

No intervalo dessas duas reuniões, realizou-se no Panamá, em 1943, a primeira Conferência de Ministros e Diretores de Educação das Repúblicas Americanas, que recomendou aos países da América o estabelecimento de "Centros de Documentação e Investigação Objetiva de Assuntos Educacionais".

Tomando em consideração esses antecedentes, foram aprovados pelo Congresso Brasileiro de Educação Democrática os seguintes votos:

1 — Tornar público o empenho em ver o Brasil participar da UNOECR e solicitar às autoridades competentes as providências nesse sentido.

2 — Propor que seja instituída de acordo com a UNOECR uma Organização Internacional de Educação, de caráter permanente, com os seguintes fins:

- a) desenvolver a solidariedade internacional;
- b) promover o espírito de inflexível respeito à pessoa humana e às liberdades fundamentais, sem distinção de raça, sexo, condições econômicas, idioma ou religião;
- c) orientar a educação no sentido do aperfeiçoamento individual sob os aspectos físico, moral, intelectual e social;
- d) promover investigações amplas e generalizadas sobre o comportamento biológico, social e moral do ser humano;
- e) reunir as informações convenientes tanto sobre os diversos graus de educação nos diferentes países, como relativamente às iniciativas educacionais que neles tiverem curso;
- f) realizar inquéritos e demonstrações em torno dos problemas educacionais;
- g) difundir, através de livros e revistas, do rádio e do cinema, os ensinamentos que prescreve e os resultados de suas investigações, dos seus inquéritos e das suas assembléias;
- h) promover intercâmbio de alunos e professores por meio de bolsas de estudo;
- i) organizar excursões de professores e alunos através dos diferentes países com o fim de documentação de caráter educacional;
- j) adotar uma língua internacional para o intercâmbio cultural;
- k) propor acordos internacionais que assegurem a equivalência de títulos e diplomas secundários e superiores de escolas livres ou oficiais;
- l) patrocinar, sob a base de reciprocidade, a liberdade de ensino por parte de professores estrangeiros em qualquer país, no intuito de maior aproximação intelectual e moral.

3 — Sugerir que seja adotada para a estrutura da Organização Internacional de Educação a seguinte esquematização:

a) um Centro permanente, composto de educadores e antropologistas, sociólogos e psicólogos especializados nos problemas educacionais com a colaboração de outros técnicos que se tomem eventualmente necessários;

I) a esse Centro de pesquisas e difusão da Organização Internacional de Educação será assegurada irrestrita autonomia de investigações e o planejamento, sem qualquer interferência dos Estados na marcha de seus trabalhos e na divulgação de suas conclusões;

II) a escolha dos membros componentes do Centro de pesquisas e difusão da Organização Internacional de Educação será feita a título pessoal pela UNOECR.

b) uma assembléia, composta de três delegados por Estado-membro da UNOECR: um representante governamental, um representante das associações culturais e

um representante do professorado (primário, secundário ou superior) em igualdade de votos nas deliberações da assembléa. Além desses delegados será facultada a participação em cada reunião de um estudante, representante do corpo discente universitário de cada país, a título de Observador e elemento de informação.

Caberá à Assembléa:

- I) examinar e discutir as propostas levadas a plenário pelo Centro de Organização Internacional de Educação;
- II) formular os projetos da Convenção ou de Recomendações delas decorrentes;
- III) sugerir ao Centro da Organização Internacional de Educação temas gerais de estudos ou problemas particulares de investigação;
- IV) fixar os recursos orçamentários da Organização Internacional de Educação;
- V) promover junto dos diversos países a ratificação das Convenções e a adoção das Recomendações aprovadas.

4 – Recomendar a criação de Departamentos Regionais da Organização Internacional de Educação, a fim de melhor atender aos problemas e às necessidades de determinados grupos da população.

Nesse sentido propõe a instalação do Departamento Pan-americano da Organização Internacional de Educação que se consagre aos problemas educacionais derivados dos contatos raciais, aqueles inerentes às populações indígenas e quaisquer outros especificamente continentais.

- a) caberá ao Departamento Pan-americano da Organização Internacional de Educação convocar, sempre que julgar oportuno, congressos interamericanos de educadores a fim de discutir e elucidar os problemas continentais de educação.

5 – Tornar claro o seu pensamento de que a Organização Internacional de Educação deverá trabalhar num espírito de íntima colaboração com o Instituto Internacional de Cooperação Intelectual, visto como se completam os seus respectivos programas e convergem os seus esforços para o aperfeiçoamento e a fraternização humana através da cultura moral e intelectual.

6 – De acordo com o art. 6º, capítulo 2º da Carta das Nações Unidas, aprovada em São Francisco, o Congresso Brasileiro de Educação Democrática sugere que devem ser passíveis de sanção prevista naquele dispositivo os Estados que violarem os preceitos de liberdade espiritual e de fraternidade humana, fundamentos básicos da Educação Democrática.

Humboldt e a universidade hoje*

Nota preliminar

A concepção de universidade de Wilhelm von Humboldt (nascido em 22 de junho de 1767 e falecido em 8 de abril de 1835) tem, até hoje, uma força de irradiação incommum. Os 150 anos de seu falecimento dão ensejo para uma ampla comparação entre a "idéia da universidade alemã" daquela época e as atuais concepções de política de ensino superior. Desde 1957 o Conselho de Ciência tem desempenhado papel decisivo quanto ao progresso do sistema de ensino superior alemão. Já em suas primeiras recomendações, no outono de 1960, ele discutiu o desenvolvimento histórico da universidade alemã desde o início do século XIX. O Conselho de Ciência tem buscado não só as diretrizes condizentes com as circunstâncias de hoje e as soluções pragmáticas para problemas atuais, como também esforça-se por uma integração das raízes históricas da universidade com as suas tarefas. Por isso, a Ministra da Educação e Ciência convidou o atual presidente do Conselho de Ciência, e os anteriores, para um simpósio sobre as seguintes questões:

- o As idéias de Humboldt estavam somente implícitas ou elas serviram conscientemente de orientação para as reformas do ensino superior, desde 1945?
- o De que maneira as idéias de Humboldt podem, ainda hoje, ter validade para a política universitária, especialmente nas relações Estado-Universidade, pesquisa-ensino e estudos universitários-profissão?

Deste simpósio, ocorrido em 17 de abril de 1985, participaram os professores Dr. Dr. h. c. mult. Helmut Coing, Senador Dr. Wilhelm Kewenig, Dr. Andreas Heldrich, Dr. Hans-Jürgen Engell e Dr. Dr. h. c. Heinz Heckhausen. Infelizmente, não puderam comparecer os professores Dr. Ing. Dr. h. c. Hans Leussink e Dr. Reimar Lüst.

INTRODUÇÃO

Ministra Dra. Dorothee Wilms

Praticamente não existe nenhum outro setor da ação estatal que se volte tão frequentemente para as raízes de um desenvolvimento histórico, como o do sistema de ensino superior para Wilhelm von Humboldt. Humboldt é citado, repetidamente, em muitas discussões, como a última instância.

* Simpósio promovido pelo Ministério da Educação e Ciência da República Federal da Alemanha, em 17 de abril de 1985, no Centro de Ciência, em Bonn. Texto originalmente editado pelo Departamento de Relações Públicas do referido Ministério e traduzido para esta Revista pelo Prof. César Paiva, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Humboldt como última instância para a política de ensino superior ainda hoje? Teve ele a sorte de descobrir ou desenvolver algo como a idéia de universidade “em si”, de tal modo que também nós – com todas as modificações históricas – temos de nos orientar por ela?

Essência e formação

O pensamento de Wilhelm von Humboldt vale como uma questão sobre a natureza do Homem e, especialmente, sobre como é possível desenvolver e incentivar, da melhor forma, as forças intelectuais e psíquicas existentes no Homem. Conseqüentemente, é um ponto de partida antropológico.

“O verdadeiro objetivo do Homem – não aquele que a inclinação instável, mas o que a eternamente imutável razão lhe prescreve – é a formação mais elevada e mais equilibrada de suas forças em um todo.” Esta frase inicia o texto *Idéias para uma tentativa de estabelecer os limites da eficácia do Estado* de Humboldt, escrito em 1792 (GS I 107). “Energia”, “força interna”, “capacidade atuante” (“tatige Tugend” no sentido arcaico: *tugent* = capacidade de fazer algo, habilidade) são expressões usadas por ele para denominar esta misteriosa força motriz com a qual o Homem forma o seu Eu mediante o “pesquisar e criar” – de maneira alguma, portanto, somente pelo pensar, pelo sentir e pelo gozo estético. “Para esta formação, liberdade é a primeira e indispensável condição”, continua Humboldt (GS I 107). Com estas duas frases a Antropologia e a Pedagogia de Humboldt estão descritas em seu núcleo.

Como terceiro componente básico, acrescenta a “variedade de situações”, o encontro com outras pessoas. “Mesmo o homem mais livre e mais independente, colocado em situação uniforme, desenvolve-se menos” (GS I 107), sublinha Humboldt. Da mesma forma como autonomia, “capacidade de associação” é exigida daquele que quer desenvolver em si o verdadeiro “ser Homem” (*Menschsein*). “O proveito formativo destas associações depende sempre do grau em que a autonomia dos associados se mantém simultaneamente com a cordialidade da associação.”

A idéia de universidade de Humboldt

Os senhores certamente não esperam de mim que eu descreva as raízes histórico-espirituais e o contexto histórico-cultural deste pensamento. Para isto há outros mais capazes do que eu. Todavia, é fascinante ver como estas afirmações centrais são constitutivas para a idéia de universidade de Humboldt.

A universidade é vista por Humboldt como aquela instituição, na qual a sua compreensão do Homem e da convivência humana pode ser concretizada da maneira mais pura. “Daí o que se denomina as mais altas instituições científicas é . . . nada mais do que para onde leva a vida intelectual dos homens, o esforço exterior ou a busca interna da ciência e da pesquisa.” (GS X 253)

Assim, como se tem freqüentemente citado, ciência nunca deve ser vista e justificada como separada dos seus efeitos sobre os homens. “A sua natureza consiste em li-

* Esta e as citações seguintes baseiam-se nos “*Gesammlete Schriften*”, vol. I – XVII, editado por A. Leitzmann, 1903-1936.

gar internamente a ciência objetiva com a formação subjetiva” (GS X 251). Isto pode ser lido no pequeno, porém marcante, trabalho para a história da universidade na Alemanha, e mesmo no mundo, *Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim*, do ano de 1810, que, nesta ocasião, gostaria de seguir amplamente.

Com estes pensamentos, Humboldt afasta-se bastante das exigências utilitaristas da formação profissional nas instituições de ensino superior especializado, da época do luminismo. A formação geral para todos os cidadãos é a meta visada.

A concepção que tem Humboldt de todo o complexo das instituições de ensino pode ser apreendida na fórmula “unidade na diversidade”. Segundo seu pensamento, somente interligações claras permitem a melhor caracterização da especificidade e, com isto, da efetividade de cada instituição, propiciando assim a melhor atuação conjunta das diferentes unidades. Humboldt reforçou a separação entre as escolas de formação geral e as “inúmeras escolas práticas” e entre as universidades e as academias. A transmissão de conhecimentos e habilidades práticas permanece — apesar da importância que Humboldt lhe atribui — como tarefa das escolas; para as universidades isto seria, ao contrário, uma tarefa paralela.

É “principalmente obrigação do Estado organizar suas escolas de tal forma que elas trabalhem, conjunta e harmoniosamente, com as altas instituições científicas. Isto refere-se principalmente a uma idéia correta acerca das relações com estas (as universidades e academias) e a uma concepção crescentemente frutífera de que elas, enquanto escolas, não estão destinadas a já anteciparem a instrução dada nas universidades, nem as universidades lhes são uma simples e idêntica complementação, uma mera classe escolar mais elevada” (GS X 256). Isto pode, hoje, soar como uma advertência contra os cursos excessivamente especializados nas escolas e contra a escolarização dos cursos acadêmicos oferecidos nas universidades.

O conceito de Humboldt teve efeitos benéficos para a universidade; todavia, sua reforma escolar conduziu, ao longo do século XIX e início do século XX, a limitações funestas como, por exemplo, aquela que estigmatizou a formação técnica profissional com o signo da ignorância e da inferioridade. Mas, o próprio Humboldt encara sobriamente o desenvolvimento na universidade. Ele considera possível o perigo de que ela abandone o verdadeiro esforço científico e submerja em cômoda atividade de coleta e contagem arquivística. “Tão logo se desista de buscar a verdadeira ciência e se iluda de que ela não precise ser criada a partir das profundezas do espírito, mas possa, mediante coleta, ser alinhada extensivamente, então é tudo irrecuperável e para sempre perdido: perdido para a ciência, que desta forma se esvai, quando isto é prolongado por muito tempo, deixando para trás a linguagem como um estojo vazio, e perdido para o Estado.” (GS X 254)

Concepção de ciência

Mas o que é, segundo Humboldt, este verdadeiro esforço científico, que vale ser mantido e incentivado para o bem de todos? A concepção de ciência de Humboldt parece-me tanto vinculada à época, como atemporal. Certamente ele é profundamente filho de seu tempo, quando considera o mais alto objetivo da ciência “deduzir tudo de um princípio”, “acrescentar um ideal” e, “finalmente, ligar aquele princípio e este ideal a uma idéia”.

Hoje, somos mais cautelosos quando se trata de reconhecer o puramente espiritual, atrás e acima da realidade material. Mas não é ainda válido buscar o "vínculo espiritual, para não se correr o risco de ficar somente com as partes na mão", para falarmos como Goethe? (Fausto, 1ª parte). Não é esta uma questão atual, em face da quantidade de informações detalhadas que se precipitam sobre nós e para as quais buscamos e precisamos de um ordenador critério espiritual?

Creio ser um erro muito difundido admitir que Humboldt atribuisse somente, ou em primeiro lugar, às ciências humanas este esforço por compreensão espiritual. De fato ele admite: "Para o pesquisador da natureza é mais difícil de entender e exigiria uma longa discussão" (Über den Geist der Menschheit, GS II 328). Mas ele exige que também as ciências naturais devem participar deste esforço. As explicações naturais "devem elevar-se da compreensão mecânica à compreensão dinâmica, orgânica e finalmente psíquica" (GS X 254). Ao se ler esta frase, tem-se a firme impressão de que Humboldt predisse o desenvolvimento do método das ciências naturais nos dois séculos vindouros.

O próprio Humboldt, deve ser lembrado, ocupou-se durante sua permanência em Jena com as ciências naturais e permaneceu fiel à Antropologia durante toda a sua vida. Estimava principalmente o método da análise comparada, que permite deduzir idéias gerais a partir das diversas manifestações de fenômenos individuais. Neste círculo a planta original buscada por Goethe não necessita ser mencionada propositalmente como um paralelo típico para a época. Às ciências humanas, que eram no seu tempo principalmente a Filosofia e o estudo da Antiguidade e às quais dedicou estudos intensivos, Humboldt reconhece, sem dúvida, uma especial receptividade para a realização daquele esforço por conhecimento abrangente; mas ele também vê a sua ameaça. "Na Filosofia e na Arte é onde um tal esforço se manifesta mais e especialmente. Não só porque elas se degeneram facilmente, como porque também delas só se pode esperar pouco, quando o seu espírito, inconvenientemente e de maneira puramente lógica e matematicamente formal, desloca-se para os outros setores do conhecimento e tipos de pesquisa." (GS X 254).

Humboldt certamente não estaria de acordo nem com a moderna ciência da linguagem na forma da Linguística, nem com a redução da Filosofia à Lógica Formal e à análise lingüística! Como determinamos hoje a relação entre ciências naturais e ciências humanas? Existe uma hierarquia? Colocado provocativamente, a Filosofia e a ciência da arte são, hoje, na era do computador, quase secundárias?

Ciência e Estado, autonomia da universidade

Possibilitar esta vida espiritual da ciência por ele tantas vezes descrita é, segundo Humboldt, tarefa do Estado, mas não direcionar os seus conteúdos por meio de exemplos e decretos. À ciência deve ser garantida liberdade, da mesma forma como a liberdade é indispensável aos indivíduos para o desenvolvimento de todas as suas forças.

"O Estado — diz Humboldt — deve ser sempre consciente de que ele, na verdade, não realiza e nem pode realizar a ciência, que ele sempre é muito mais um obstáculo, tão logo ele af se imiscui, que sem ele as coisas em si mesmas se processariam infinitamente melhor" (GS X 27). Quem "está diante da pura idéia da ciência" precisa de "solidão e liberdade". Estes são também, segundo Humboldt, os princípios predominantes nas universidades.

O Estado não pode exigir nada das universidades que se refira imediata e diretamente a ele, mas deve nutrir a convicção íntima de que, quando elas atingem o seu objetivo último, preenchem os seus objetivos (do Estado) e, de fato, de um ponto de vista muito mais elevado, "a partir do qual muito pode ser resumido e podem ser mobilizadas forças e alavancas totalmente diferentes daquelas que ele consegue pôr em movimento" (GS X 255). A mim, que sou especialmente ligada à ciência econômica de Alfred Müller-Armack, estas formulações lembram as bases intelectuais da economia social de mercado, como este as representava. Na medida em que também quase pensava com base na economia de mercado, Humboldt queria conquistar a autonomia da universidade, através de um alto grau de independência financeira.

Nos poucos meses de sua atuação, enquanto chefe de seção, no ano de 1809, Humboldt pressionou, freqüentemente, a transferência de bens territoriais para a Universidade de Berlim e, assim, assegurou-lhe proventos próprios, no mínimo de 60.000 táleres por ano. Surpreendentemente, encontra-se pouco acerca desta proposta nos escritos sobre ele e, menos ainda, uma investigação crítica sobre a consequência do insucesso de suas pressões para a realização de tal idéia. Humboldt viu, com toda clareza, que a autonomia da universidade legalmente concedida pouco significa, quando ela não está economicamente assegurada — hoje também um tema atual na discussão da política universitária! De qualquer forma, nasceu a idéia da autonomia da universidade e sua marcha vitoriosa avançou para além das fronteiras da Alemanha. Ela é válida ainda hoje? Em princípio o Governo Federal a reconhece, como ficou visível em uma série de recentes iniciativas de política de ensino superior.

Humboldt viu também os perigos de uma universidade excessivamente autônoma, desvinculada de qualquer responsabilidade social. "A liberdade — assim ele pensa — não se acha ameaçada apenas pelo Estado, mas também pelas próprias instituições que, quando se iniciam, adotam um determinado espírito e sufocam de bom grado o surgimento de um outro." Por isso, o Estado deve não só criar condições para a liberdade, mas também para a vitalidade espiritual, "para a riqueza em força espiritual". Ele afirma: "Como a criação espiritual na humanidade só floresce enquanto atuação conjunta..., a organização interna destas instituições deve deixar surgir e manter uma atuação conjunta contínua, constantemente auto-renovadora, porém voluntária e descompromissada" (GS X 252). O Estado deve criar condições "para riqueza (energia e variedade) em força espiritual, mediante a escolha dos homens (e mulheres, incluíramos hoje) a serem reunidos e para a liberdade em sua atuação".

Humboldt começa, portanto, pela sistemática das nomeações. Devem ser feitas pelos ministros, como ato formal, conforme ocorre ainda hoje, ou como autêntico processo de seleção? Aparentemente Humboldt era cético quanto ao direito das universidades de autocomplementação de pessoal, o que hoje parece inseparavelmente ligado à natureza da universidade. Havia razão para o seu ceticismo? A política por ele inaugurada teve, de qualquer modo, uma brilhante confirmação no resultado da composição de pessoal da Universidade de Berlim que ele fundou. Permaneceu, porém, até hoje, o campo de conflito Universidade-Estado, que a nós, políticos, renovadamente ocupa a cada procedimento legal.

Vitalidade do espírito, unidade de pesquisa e ensino

Manter o esforço do espírito, nas universidades, "ativo e vivo" era preocupação de Humboldt. Imobilizar-se na repetição de conhecimento tido por seguro, escolarização

portanto, deveria ser tão evitado, como a crença de que ciência possa “ser extensivamente ordenada mediante coleta”. Ao permitir-se isto, “está tudo irrecuperavelmente e para sempre perdido”, diz Humboldt (GS X 254). Mas como realizar estruturalmente a vitalidade do espírito? Segundo o pensamento de Humboldt, na organização interna das instituições científicas superiores, tudo baseia-se no “manter-se o princípio de encerrar a ciência como algo não ainda totalmente encontrado, nunca suscetível de ser totalmente encontrada, e buscá-la ininterruptamente como tal” (GS X 254).

A idéia da unidade entre pesquisa e ensino é aqui reconhecível, assim como a convicção de que as universidades não podem abrir mão da pesquisa. Ainda hoje as exigências de Humboldt relativas à unidade entre pesquisa e ensino não são questionadas e elas são novamente sublinhadas e consideradas no âmbito legal pelo atual Governo Federal. As universidades devem manter a pesquisa entre os muros, de maneira que fique assegurada a ligação entre pesquisa e ensino e, com isto, a qualidade e a vitalidade do ensino. Ainda hoje vale a exigência de que todo docente universitário pesquise. Somente então ele estará em condições de introduzir os jovens no trabalho propriamente científico, transmitir-lhes os métodos para isto, dar-lhes a necessária motivação e, finalmente, especializá-los da maneira necessária.

O ensino não é algo secundário para Humboldt, mas, da mesma forma como a ligação com outros cientistas, para ele a ligação também com os estudantes é indispensável para todos os participantes. O docente não existe para os estudantes, mas “ambos existem para a ciência; o seu trabalho depende da presença dos estudantes e, sem ela, não seria proveitoso; no caso em que eles não se reunissem voluntariamente à volta dele, o mestre iria buscá-los para aproximar-se de seu objetivo, mediante a combinação de suas próprias forças, adestradas, mas, precisamente por isso, mais propensas à unilateralidade e menos vivazes já, com as forças mais jovens, embora mais débeis e ainda... corajosamente projetadas em todas as direções” (GS X 253).

A comunidade de professores e alunos a serviço da ciência não pode ser descrita de maneira mais bonita. E pode-se afirmar: se em algum lugar o “discurso livre de dominação”, tão freqüentemente exigido durante os agitados anos dos distúrbios estudantis, foi pensável e freqüentemente realizado, então foi na universidade do tipo humboldtiano.

Ciência e Ética

Permitam-me tomar um último pensamento que se encontra em Wilhelm von Humboldt e que para nós possui, ainda hoje, um especial valor. Penso na relação entre ciência e ética ou entre ciência e seu valor para a sociedade. Em vão procura-se em Humboldt afirmações sobre a necessidade de reflexão ética, sobre a legitimidade do que é passível de ser feito científica e tecnicamente. Diante das possibilidades que hoje a Física Atômica, a técnica da energia nuclear, a técnica biogenética e a técnica de prolongamento da vida humana oferecem, esta questão do que é permitido e oferecido às pessoas fazer tornou-se inevitável. No tempo de Humboldt não havia esta problemática com a intensidade de hoje. Somente no decorrer do século XX, a ciência chegou a um perigoso limite que coloca a vida terrestre de maneira inimaginável na mão dos homens — e penso justamente nas condições ótimas para ela e pelas quais Humboldt lutou. A reflexão ética acerca do científica e tecnicamente cognoscível e realizável tornou-se indispensável a partir de nossa época.

Mas no pensamento de Humboldt havia uma outra questão de primeiro plano, que deve ser colocada neste contexto: a ciência pode ter um efeito moral? Ele concedia à ciência elevado efeito moral formativo com relação às pessoas que a exercem e nisso viu a legitimação da ciência. “Pois só a ciência que surge do íntimo, e pode ser plantada no íntimo, transforma o caráter, e ao Estado e à Humanidade não se pode fazer muito, apenas com conhecimento e discursos, mas com caráter e ação.” (GS X 254)

A formação da mais completa personalidade possível é objeto e tarefa da universidade. Ao *Gymnasium* (escola secundária de formação humanista na Alemanha) e a toda escola de formação geral Humboldt confere a tarefa de preparação. A escola deve formar o jovem de tal modo que ele “possa ser física, moral e intelectualmente entregue à liberdade e à atividade autônoma e, livre da imposição, não se lance à ociosidade e à vida prática mas cultive em si o desejo de se elevar à ciência que até então só lhe fora mostrada à distância. Ela (a escola) deve pensar somente no desenvolvimento harmônico de todas as capacidades de seus educandos, plantando todos os conhecimentos na alma, de maneira que a compreensão, o saber e a criação intelectual ganhem em atração, não por causa de circunstâncias externas, mas através de sua precisão interna, harmonia e beleza”. (GS X 256)

Humboldt, também, jamais contemplou o trabalho científico separado do efeito moral sobre os homens e, na medida em que este obriga o cientista a desenvolver suas forças anímico-espirituais da maneira mais completa, mais é, ao mesmo tempo, “socialmente relevante”, conforme diríamos hoje. “A constante ação recíproca entre a compreensão teórica e a vontade prática cria uma forma de agir na qual nós, com plena energia individual, na verdade somente executamos um único papel num plano geral.” (*Über den Geist der Menschheit*, GS II 327).

Conhecemos nós, hoje, que freqüentemente acusamos o *Gymnasium* e a universidade de tipo humboldtiano de fracasso histórico, uma melhor justificativa e melhor definição da ciência do que aquela dada por Humboldt? Não permanece para nós, hoje, a tarefa de ligar a ciência objetiva com a formação subjetiva, apesar de todos os descontos que na realização desta reivindicação têm de ser aceitos?

A idéia de universidade de Humboldt e o Conselho de Ciência

Interessou-me trazer à memória os mais importantes pensamentos de Humboldt sobre a natureza e construção da universidade alemã. Tanto quanto possível eu o fiz com as suas próprias palavras. Certamente a minha seleção de citações foi subjetiva; muitas outras podem ser acrescentadas ou mesmo acentuadas distintamente. Contudo, outra questão deve estar hoje no centro da discussão a seguir: até que ponto os seus pensamentos são ainda sustentáveis por nós que hoje somos responsáveis pelas universidades, na era do estudo universitário amplo.

O Conselho de Ciência, em suas recomendações de novembro de 1960 para a expansão das instituições científicas, estava inteiramente consciente das raízes da universidade alemã e esboçou a sua história em poucas, mas marcantes linhas. Resumidamente, mostrou também que modificações — principalmente as do tipo social — agiram sobre a universidade desde o conceito de Humboldt.

Por isso sou-lhes grata, aos antigos e ao atual presidentes do Conselho de Ciência, por terem concordado em examinar conjuntamente, diante de nós, de que maneira e em quais questões técnicas, as idéias de Humboldt acompanharam o seu trabalho. Po-

demos ainda perguntar quais das idéias e concepções de Humboldt afetam a discussão sobre a política educacional e científica de hoje. Alguns destes pontos foram já abordados em minha exposição.

Para a discussão do conceito de formação

Permitam-me aqui acrescentar, ainda, quão atual é a discussão do conceito de formação. Humboldt trabalhava com dois conceitos de formação em seus escritos sobre política educacional: a formação geral e a especial, correspondendo esta à nossa atual formação profissional. "Ambas — diz ele — são regidas por princípios distintos." Pela formação geral devem ser fortalecidas, apuradas e reguladas as forças, isto é, o próprio homem; pela especial, o homem desenvolve habilidades para aplicação prática.

Formação em sentido restrito era para Wilhelm von Humboldt, portanto, somente a formação geral? Isto vale para nós ainda hoje? Que valor educativo atribuímos nós à formação "geral" e à "profissional"?

As decisões sobre esta questão têm, por exemplo, um grande significado para a determinação das condições de acesso à universidade. Como encaramos hoje a relação entre ciência e formação, ou, mais claramente, entre ciência e formação profissional, entre ciência e prática nas universidades?

Sem dúvida, é recomendável guardar certa distância, em face de uma estreita relação utilitarista do estudo universitário com a prática.

Em nossa época é ainda válido que o desenvolvimento do conhecimento científico seja parte de um processo de desenvolvimento pessoal. A formulação mais clara de hipóteses, a cuidadosa análise das fontes, a observação exata, o controle dos resultados, a alegria nisto e o desespero ante os erros, tudo isso são experiências que asseguram o amadurecimento do homem, especialmente quando ocorre em atuação conjunta. Pelo menos Roellecke pode contar com ampla concordância quando diz: "Quem quiser se preparar para profissões acadêmicas não se deve preparar para profissões acadêmicas." (in: Civis, H. 1/1984, P. 16)

Mas nenhum caminho se desvia dos dois conhecimentos: não somente em nossa época da universidade de massa, a maior parte dos estudantes chegou a posições profissionais devido aos estudos universitários, mas em todas as épocas, pois, também no tempo de Humboldt, os responsáveis pela política do ensino universitário partiam do pressuposto de que a universidade deveria formar bons funcionários públicos, bons médicos e bons professores. A questão não é evidentemente "se", mas "como". A meu ver, não existe nenhuma oposição intransponível entre a convicção de que ainda hoje a busca da verdade é, e deve permanecer, um elemento constitutivo da ciência e, por outro lado, o objetivo de utilizar os estudos universitários como preparação para a profissão.

Para terminar, permitam-me ainda perguntar como encaramos, hoje, a relação entre pesquisa e ensino na universidade. Se professores universitários na verdade não ensinam e estudantes não aprendem, mas, segundo a concepção de Humboldt, ambos conjuntamente, ainda que com peso distinto, devem pesquisar, a unidade de pesquisa e ensino não foi um postulado de política universitária que se poderia defender ou não, mas uma consequência lógica, inevitável. Na medida em que o ensino, também no sentido de transmissão de saber conhecido, é hoje imprescindível na universidade, deve ser aceita uma transmissão de saber regulada. A separação entre pesquisa e ensino é, didaticamente, talvez mesmo necessária, enquanto se tratar de criar condições para que o

saber existente seja oferecido o mais racionalmente possível, a fim de criar para os estudantes muito espaço livre para trabalhos científicos próprios. Na universidade atual a dominância quantitativa do ensino ameaça o espaço para a pesquisa?

O grande número de estudantes fez com que o número dos professores universitários crescesse, de modo que não puderam ser mantidos em todas as disciplinas os critérios de qualidade anteriores e, talvez, não seja reconhecível, nessas disciplinas, substância de pesquisa suficiente e – para usar uma imagem do Sr. Coing – “nova rocha”. Por um lado, estreitamento das possibilidades de pesquisa nas tarefas do ensino; por outro, a pseudopesquisa: ambos são perigosos à pesquisa universitária. Contra isto não há nenhuma receita patenteada. Aqui vale somente a manutenção ou restabelecimento, sem compromissos, de critérios mais elevados de qualidade.

DISCUSSÃO

O Professor Dr. Helmut Coing – Os participantes desta Mesa-Redonda imaginaram que seria pertinente dizer alguma coisa sobre o retorno a Humboldt no trabalho do Conselho de Ciência e, posteriormente, colocar também em discussão as suas máximas para o trabalho na política universitária hoje. Se inicio a exposição, isto ocorre porque pertenci ao Conselho de Ciência nos primeiros tempos de sua existência e participei da formulação das primeiras Recomendações de 1960 para a expansão das escolas superiores. Estas recomendações externam – a Sr^a Ministra mencionou isto – bastante claramente quais eram as concepções de sua finalidade. É necessário, porém, de imediato, considerar qual era a situação real, na segunda metade dos anos 50, para se apreciar o trabalho de então do Conselho de Ciência.

Então, na República Federal da Alemanha, as destruições pela guerra, meramente físicas, de prédios universitários, instalações e coisas semelhantes foram recuperadas. O corpo de professores foi numericamente reconstituído e até mesmo ampliado. Nos anos 50, foram criadas pelos estados 952 cátedras nas universidades alemãs da época. Havia 18 universidades, oito escolas técnicas de ensino superior e sete escolas superiores especiais. Comparando com as condições no Império alemão do tempo de Weimar, verifica-se que ele tinha 21 universidades e onze escolas técnicas superiores. O número de estudantes atingia então 200.000 (contra 111.000 em 1928 e 55.000 em 1939, o último ano de paz).

A idéia pela qual o Conselho de Ciência deixou-se conduzir nos primeiros anos de seu trabalho foi, basicamente, o ligar-se a Weimar. Isto pode parecer hoje surpreendente, quando se imagina que abismos separavam os anos 50 do tempo de Weimar. Mas o “Reino Milenar” durou somente 12 anos e, para a geração dos professores universitários competentes dos anos 50, era natural que simplesmente se dissesse: “devemos voltar às condições que dominavam na República de Weimar.”

Partindo-se daí, apresentavam-se principalmente dois problemas. Um era a modernização e expansão das instituições de pesquisa nas universidades. Neste aspecto, pouco aconteceu entre 1930 e 1950. As nossas instituições de pesquisa eram, fundamentalmente, de época anterior a 1914, do tempo de Althoff e seus alunos. O segundo problema, que então iniciou a discussão, foi a crescente elevação do número de estudantes; por isso citei aqueles números. Isto tinha como consequência natural o crescimento da relação numérica entre professores universitários e estudantes. E, exatamente este problema, suscitou uma discussão em meados dos anos 50. Perguntava-se: “Pode-

mos manter com este desenvolvimento os princípios sobre os quais se baseiam as escolas superiores alemães?" Os objetivos do Conselho de Ciência não buscavam exatamente uma reforma da estrutura interna universitária, pois dominava, principalmente nos primeiros anos, a idéia de que se devia ter o maior respeito à autonomia das escolas superiores quanto a sua estrutura. O Conselho de Ciência, em seu trabalho de planificação, ligava-se por isso, de um lado, às concepções de cada uma das universidades e aos planos de desenvolvimento individual e, por outro lado, às propostas das comissões técnicas de cada uma das disciplinas científicas. A formulação de um plano global de utilização de meios de pessoal e materiais e, especialmente, a aplicação dos meios oferecidos pela Federação foi a tarefa proposta ao Conselho.

Em suas primeiras Recomendações, o Conselho de Ciência aceitou sem grande discussão a universidade alemã, tal como existiu durante a época de Weimar, e procurou dar-lhe condições de funcionamento, comparando as escolas superiores alemães com sistemas estrangeiros. A este respeito é preciso dizer que, em outros países da Europa, a reconstrução das escolas superiores já estava adiantada. Contudo, a análise do desenvolvimento das escolas superiores na França, Inglaterra e União Soviética resultou na decisão de manter a chamada "especificidade da universidade alemã", tal como estava organizada no tempo de Weimar.

A partir daí, foram desenvolvidos alguns objetivos: não abrir mão do princípio da ligação entre pesquisa e ensino; insistir em que a formação científica tem de ocorrer mediante a participação dos estudantes na pesquisa; e, finalmente, continuar com a idéia de que "formação científica é, ao mesmo tempo, formação humana". Isto tem também um aspecto negativo, se considerarmos o sistema inglês de escolas superiores, onde a formação humana geral desempenha um papel muito maior que na Alemanha. Também neste ponto, quis-se permanecer preso à idéia alemã. Encontra-se nas exposições do Conselho de Ciência de então a frase: "o núcleo da formação científica deve residir na relação entre professores e alunos". Isto era naturalmente uma profissão de fé para com aquilo que considerávamos como ponto principal da universidade alemã. Em consequência, afirmou-se também: devemos continuar com as instituições básicas da formação, isto é, com as grandes aulas expositivas; devemos continuar com o seminário enquanto instituição de formação; e devemos, em princípio, continuar com a liberdade de aprendizado dos estudantes, o que em relação ao sistema de exames significa, basicamente, só exames finais. Estes pontos foram expressamente discutidos, enquanto objetivos, nas Recomendações de 1960 do Conselho de Ciência.

Discutiu-se sobre as bases históricas da universidade alemã, localizando-as no Iluminismo e no Classicismo — como é dito nas Recomendações — e foram apontadas duas universidades-modelo: Gottingen, a grande universidade do Iluminismo na Alemanha, e Berlim. Quando, assim, o Conselho de Ciência se voltava para a Universidade alemã em suas características, tal como críamos vê-las e como as tínhamos conhecido no tempo de Weimar, ligava-se a isto o nome de "Wilhelm von Humboldt" (o que também está no capítulo introdutório das primeiras Recomendações). Aliás, além de Humboldt foram também mencionados outros nomes; apontei há pouco Gottingen. Isto correspondia então, e corresponde ainda hoje, ao costume lingüístico alemão de referir-se a Humboldt, quanto aos princípios organizatórios de uma universidade, acima mencionados. Eu quero deixar de lado a legitimidade desta tese. Isto pode ser ideologia e pode, talvez, ser também — era, possivelmente para uma parte de nós, eu incluído — uma certa forma de ingenuidade.

Parece-me que Humboldt desenvolveu alguns princípios organizacionais que, de fato, influenciaram a universidade alemã no tempo de Weimar — diria mesmo até os anos 50 — e que, historicamente, significaram uma decisão contra certas outras possibilidades. Humboldt — a Sra. Ministra já mencionou — decidiu-se contra os sistemas educacionais e os sistemas de apoio à ciência que foram desenvolvidos no século XVII. São sistemas que foram concretizados com especial rigor na França e que dominaram o sistema francês de ensino durante todo o século XIX e que, ainda hoje, dominam a organização científica numa série de países socialistas, pois foram adotados do Iluminismo pela Rússia czarista.

A estes princípios do século XVIII pertence, em primeiro lugar, a separação entre pesquisa e ensino. Segundo esta concepção, devem ser criadas instituições especiais para a pesquisa. Estas foram vistas nas academias. Este é, como de conhecimento, o princípio sobre o qual na Rússia do tempo dos Czares, mas também sob o atual sistema socialista, a ciência está organizada.

Permitam-me acrescentar um comentário paralelo. O fundador da atual Sociedade Max Planck — antiga Sociedade Imperador Wilhelm —, Adolf von Harnack, que era originário da Rússia, do Báltico, na verdade não queria nenhuma Sociedade Imperador Wilhelm, mas Institutos de Academia; era a idéia russa. Mas a Academia de Berlim não concordou, e assim — por constrangimento — chegou-se à fundação da Sociedade Imperador Wilhelm, atual Sociedade Max Planck.

A segunda idéia do final do Iluminismo era: “a formação especial é preparação profissional; deve orientar-se por objetivos práticos dados pelo Estado”. Tal idéia foi seguida na França no tempo da Revolução Francesa e, posteriormente, sob Napoleão. A Revolução Francesa criou a famosa *École Polytechnique*, uma escola de engenheiros para a nova geração da administração de “Ponts et Chaussées” e de engenheiros para as Forças Armadas. Posteriormente foram criadas as Academias de Medicina e as *Écoles de Droit* para as correspondentes necessidades da sociedade e do Estado, com objetivos de formação profissional bem fortes e claramente predeterminados e com controle estrito da formação. As faculdades francesas estavam sob o controle de um “*Inspecteur General*” que devia aprovar tudo, comunicando diretamente ao Rei. Isto caracterizou o sistema de formação francês até o final do século XIX, até as leis de Jules Ferry. Havia, portanto, separação entre pesquisa e ensino e a formação era rigorosamente ligada à profissão e voltada para fins práticos, predeterminados pelo Estado. A partir daí, evidentemente, a liberdade de aprendizado para os estudantes era nenhuma.

Humboldt colocou-se contra esta predominante concepção de incentivo à ciência e de formação acadêmica. Havia planos semelhantes para Berlim, concebidos poucos anos antes da atividade de Humboldt. Em face delas, Humboldt estabeleceu os muito evocados princípios de:

Unidade de pesquisa e ensino — junção dos institutos científicos existentes em Berlim com a universidade.

Unidade de pesquisa e ensino também durante a formação — exprime a idéia de que a formação, a introdução na pesquisa significa, em parte, uma moldagem da pessoa, o que implica, portanto, contexto humano geral.

Autonomia da ciência — um princípio que no mínimo, no que se refere a instituições de formação, estava em oposição às concepções do Iluminismo. De qualquer modo, as instituições de formação francesas estavam então sob um controle bastante claro. Humboldt queria a autonomia na pesquisa e no ensino. Ele não

a queria na nomeação dos cientistas. E a técnica que ele adotou na fundação da Universidade de Berlim era a de que ele próprio nomeava os professores decisivos — por exemplo, Savigny na Faculdade de Direito — e então desenvolvia as faculdades com base em seus conselhos. O seu princípio era indicar boas pessoas e deixá-las trabalhar livremente. Mas a seleção daqueles a serem convocados não podia ser deixada à corporação, para não haver o perigo de formação de corporações fechadas.

Estes princípios desenvolveram-se em Humboldt, a partir de considerações bastante pessoais, ideológicas e filosóficas. O singular é que estes princípios mostraram-se frutíferos ao longo do século XIX, sob condições totalmente distintas para as ciências — chamo somente a atenção para o desenvolvimento das ciências naturais. A grande atividade de incentivadores da ciência, tais como Althoff e sua escola, teria sido impensável caso estes princípios administrativos não existissem. E dito algo exageradamente: uma figura como Althoff e o desenvolvimento da universidade sob Althoff é uma realização dos pensamentos de Humboldt que, talvez, se distancie muito dos motivos que moveram Humboldt, mas que certamente foram muito úteis para as universidades alemãs.

Estas foram considerações que nortearam o Conselho de Ciência dos anos 50 em sua tentativa de restabelecer a eficácia das condições vigentes. Sempre tive a impressão de que, depois que a Presidência do Conselho de Ciência passou para o Sr. Raiser, estas idéias no fundo continuaram a ser normativas, com uma postura muito mais crítica diante da estrutura de nossas universidades, intervindo mais fortemente nestas estruturas. Com isto, gostaria de encerrar estas recordações acerca das considerações na primeira fase do Conselho de Ciência e solicitar ao meu sucessor que se posicione, a partir de seu ponto de vista, acerca das nossas questões.

O Senador Prof. Dr. Wilhelm Kewenig — Quero, com prazer, dizer algo sobre as questões abordadas. A primeira questão coloca: que papel Wilhelm von Humboldt desempenhou no trabalho do Conselho de Ciência em meados dos anos 70? A minha resposta — com base nas recordações — seria: nenhum. Com Wilhelm von Humboldt ocorre, como aos cientistas, o mesmo que sucede com os católicos relativamente aos padres da Igreja: nunca os leram, mas referem-se a eles constantemente. Nos últimos 150 anos não há nada de bom ou de ruim na universidade alemã que não tenha ocorrido em nome de Wilhelm von Humboldt. A referência a Humboldt funciona bem porque é bastante difícil encontrar realmente na leitura aquilo que Wilhelm von Humboldt efetivamente pensava sobre questões básicas de política de ensino superior. Primeiro, porque há muito menos do que a maioria imagina e, segundo, porque é ainda por cima difícil de compreender. Naturalmente, há toda uma série de conceitos, como “unidade de pesquisa e ensino” ou “solidão e liberdade”, que absorvemos na carne e no sangue e estão de uma forma surpreendentemente óbvia ligados ao nome Wilhelm von Humboldt. No tempo em que estive no Conselho de Ciência, o nome Wilhelm von Humboldt não desempenhou nenhum papel, mas representou a tradição universitária que remonta a ele.

Com Wilhelm von Humboldt ocupei-me, principalmente, perguntando-me com frequência: que faria Humboldt se ele passasse num Ministério da Educação os poucos meses em que ele, no seu tempo, dirigiu a seção Cultura e Ensino? Como avaliaria a situação? De início, iria ficar chocado diante de muita coisa que lá — também em seu

nome — ocorreu. Se, por exemplo, alguém se guia por aquilo que Wilhelm von Humboldt disse sobre a educação do Homem e, depois, vê o que aquilo se tornou no Terceiro Reich, certamente também chegaria à seguinte conclusão: de algum modo os meus conselhos não funcionaram. Por isso, parece-me ainda hoje muito compreensível que se tenha, ao menos nos anos 60 e 70 — e, em parte, com resultados surpreendentemente lamentáveis —, refletido sobre a questão: “Após 1945, pode alguém referir-se a Wilhelm von Humboldt e continuar a tradição de antes da guerra?”

Todavia, permitam-me dizer três coisas que não têm nada a ver com o meu tempo no Conselho de Ciência, mas com a questão: “Que faria Wilhelm von Humboldt hoje, se ele tivesse que agir ou aconselhar?” Creio que inicialmente iria se queixar de que a escola e a universidade tenham se separado tanto. Os senhores talvez tenham diante dos olhos quão estreitamente ambas estavam para ele ligadas no pensamento, mas também na realidade. Já, somente as competências divergentes em muitos Estados (Länder) para a escola e a universidade, com a necessária consequência de que escola e universidade sejam vistas cada vez mais como dois mundos separados, fá-lo-iam muito infeliz. De fato, não se pode atingir aquilo que Wilhelm von Humboldt queria atingir na universidade, se a escola prepara para a universidade, não somente através de seu diploma de conclusão, mas através de um trabalho de muitos anos. Se isto não ocorre, se a escola se encontra muito mais no estado no qual nós a conhecemos de longe, então é desde já impossível querer praticar na universidade o puro e claro Wilhelm von Humboldt.

Um segundo ponto. Creio que ele tentaria — e nisto eu apoiá-lo-ia — colocar nas universidades, ao lado da habilitação profissional, a formação novamente no centro das considerações. Com todo o fascínio da idéia da formação especializada, com todo o fascínio da consideração de como é importante que, se possível, todos nós possamos lidar com computadores, com todo o fascínio da especialização das ciências, vivenciamos, ao mesmo tempo com inquietação, a perda da unidade da ciência. Para mim, mais importante que a separação, o estilhaçamento das disciplinas, é a experiência de que os especialistas das mesmas disciplinas nada mais sabem e nem querem saber uma das outras, e que os estudantes e muitos professores — com bons e maus argumentos — recusam-se a reconhecer, ao lado da formação especializada, o lugar genuíno da educação geral no interior de uma formação universitária. Creio realmente que a pessoa, a formação de uma pessoa, a formação de seu caráter é algo muito importante que uma universidade poderia muito possivelmente favorecer. Estou convencido de que, mesmo em profissões especializadas, um pouco mais de liberdade e independência do espírito, em vez de um excesso de saber detalhista, contribuiria mais para os estudantes universitários do que o que hoje ocorre com os “métodos de transmissão de fatos” de várias disciplinas.

Ponto três: creio que Humboldt insistiria com força na unidade pesquisa-ensino. Só que ele colocaria ao mesmo tempo a questão: Pode-se insistir neste princípio e nas consequências dele resultantes para todos os estudantes, que hoje se encontram no setor educacional terciário ou na parte universitária deste setor? Minha clara resposta é — e aí refiro-me simplesmente a Wilhelm von Humboldt — não; isto só pode valer para um grupo selecionado entre eles. A realidade da atual universidade alemã, mesmo onde ela ainda é uma realidade “boa”, não se coaduna com esta concepção. Trata-se muito mais de, por um lado, manter a idéia da unidade de pesquisa e ensino; por outro lado, res-

tabelecer na universidade as precondições para uma real prosperidade. O que esta exigência significa concretamente certamente discutiremos agora.

O Professor Dr. Andreas Heldrich — Ouvi com grande interesse o relato do Sr. Coing sobre os anos iniciais do Conselho de Ciência e perguntei-me o tempo todo em que ponto este navio tão cuidadosamente construído e racionalmente conduzido perdeu o leme. Pois, da minha perspectiva atual, em algum ponto ele perdeu o leme. Quero justificar isto com palavras bem simples. Quando encaramos aquilo em que hoje se transformou o planejamento do Conselho de Ciência em seu início, encontramos-nos diante de um número muito grande de universidades e escolas de ensino superior consideravelmente ampliadas. Encontramos-nos diante de um número de estudantes de mais de um milhão. Encontramos-nos, transformando isto em algo negativo, diante de um grande número de jovens que se lançam em um mercado de trabalho, já totalmente saturado de diplomados universitários. Encontramos-nos diante de uma porção de frustrações individuais e diante de modificações, no mundo inteiro, do quadro das profissões acadêmicas e mesmo da própria atratividade destas profissões. Encontramos-nos diante do juízo de que a oferta educacional de nossas universidades tornou-se dúbia e de que a demanda por esta oferta educacional diminuiu, como se pode concluir de recentes pesquisas junto a concluintes secundaristas, as quais permitem deduzir uma forte queda da inclinação pelos estudos universitários.

Eu me pergunto qual a participação do Conselho de Ciência neste desenvolvimento. Ele certamente tentou com frequência agir contra isto. Tal como as coisas ocorreram, certamente, não foi no sentido idealizado por seus fundadores. Durante a minha gestão e a de meu antecessor, tentamos, por exemplo, mediante Recomendações sobre a dimensão e estrutura do setor terciário de 1976 e das Recomendações para diferenciação da oferta de cursos, distinguir entre currículos mais curtos e mais longos e conduzir os estudantes menos inspirados para aqueles currículos mais curtos. No meu tempo, esforçamo-nos, através das Recomendações sobre tarefas e posição das escolas técnicas de ensino superior de 1981, por encontrar uma divisão de trabalho racional entre as escolas superiores e por deixar as escolas superiores científicas com o seu encargo independente junto às escolas técnicas superiores, que deveriam oferecer uma formação profissional. Mas, na verdade, as nossas tentativas — di-lo-ia agora genericamente e com muitas reservas — foram relativamente ineficazes. Com toda lucidez devemos dizer que, com o tempo, teremos a ver com muitos acadêmicos jovens que — de seu ponto de vista — deixaram-se levar por nós a um beco sem saída. E seria interessante perguntar em que ponto foram cometidos os principais erros.

A meu ver, a própria ampliação de universidades somente para atender à necessidade de educação da população é falha. Entendo, a partir do meu atual ponto de vista, que se deveria, então, ter considerado com mais força a demanda por jovens com formação acadêmica. Não defendo com isto um retorno às condições nas quais somente poucos privilegiados poderiam chegar às universidades, mas um retorno às condições que só permitiam chegar às universidades os realmente qualificados para um estudo acadêmico. Isto — creio eu — seria uma tendência que o Conselho de Ciência deveria ter incentivado com mais força do que o fez.

Se posso acrescentar somente mais uma idéia — digo aqui somente o meu pensamento e acho que este não encontra aplausos por todos os lados —, o desenvolvimento, tal como há pouco esbocei a partir do meu ponto de vista, tem conseqüências para as pró-

prias universidades. A concepção de Humboldt sobre a unidade entre pesquisa e ensino foi pensada com o fim de introduzir o ensino ao nível da pesquisa. Nas nossas atuais universidades de massa, a unidade da pesquisa e ensino tornou-se numa unidade ao contrário, isto é, unidade de ensino e pesquisa. Reduzimos a pesquisa ao nível de um ensino suportável por todos. Posso comprovar isto com um exemplo. Tínhamos uma tradição de manuais exigentes na Jurisprudência que, por assim dizer, fazia o balanço da soma dos conhecimentos científicos de determinada disciplina. Hoje temos — com famosas exceções — uma quantidade de manuais, todos concebidos como didáticos, mais ou menos como uma pequena ajuda, o que, para as necessidades daquele grande número de estudantes, é certamente razoável e pedagogicamente digno de nota. Mas, na realidade, isto quase não tem mais nada a ver com pesquisa e ornou-se o conteúdo profissional de muitos docentes universitários que seguiram com êxito o conselho de fazerem concorrência aos repetidores*. Na verdade, o falatório acerca da indispensabilidade do repetidor hoje é uma história antiga. Isto é antes o nível no qual nós, neste ínterim, colocamos o nosso próprio trabalho. E esta é a unidade de pesquisa e ensino, se me permitem mostrar um lado negativo, que se desenvolveu em tais condições.

O Professor Dr. Hans-Jürgen Engell — É surpreendente e muito interessante como aparentemente se desenvolveu o Conselho de Ciência nos seus quase 30 anos de vida e como ele, segundo o que foi apresentado pelo Sr. Coing, na verdade se afastou cada vez mais de Humboldt. E isto não foi, assim creio eu, nenhum rompimento, nenhum corte abrupto no desenvolvimento do Conselho de Ciência ou da universidade alemã. Foi muito mais uma consequência do contínuo desenvolvimento das quantidades, das relações numéricas. Acho que a dificuldade de se referir a Humboldt e fazer mais do que somente mencionar o seu nome, a fim de se encorajar mutuamente (como se caminhássemos por um bosque escuro), deve-se ao fato de que as relações numéricas nas universidades alemãs escapam ao controle, como disse o Sr. Heldrich.

Gostaria de mencionar dois números. Vinte anos após a reforma universitária de Humboldt em Berlim, que então difundiu-se rapidamente na Alemanha, no espaço de tempo entre 1835 e 1850, quando as condições na Alemanha eram “normais”, havia no território do futuro Reino Alemão 12.000 estudantes universitários. Relacionados com a população total, eles eram 0,35 para cada mil habitantes. Hoje nós temos 1.200.000 estudantes. Isto representa 2% da população. Relacionando com o total da população, temos hoje, portanto, sessenta vezes mais estudantes que no tempo de Wilhelm von Humboldt. É claro que os princípios da universidade humboldtiana deve ter a ver com tais relações numéricas. De algum modo deve ser estabelecida uma relação entre qualidade e quantidade. O Sr. Coing descreveu as condições quando do início do trabalho do Conselho de Ciência. Dez anos mais tarde, o Sr. Leussink, que hoje infelizmente não pode mais estar entre nós, questionou se estas relações numéricas modificadas podiam ser controladas sem uma modificação na estrutura das universidades e na dos estudos universitários, concluindo pela negação. Esclareceu, ainda, que para números modificados precisámos de estruturas também modificadas. Esta mudança de estrutura tem sido freqüentemente exigida desde o tempo de Leussink, mas até agora pouco se avançou. Um início importante foi, sem dúvida, a fundação das escolas téc-

* Alguém que repete, pouco antes das provas, o conteúdo dos cursos para os alunos. (N. do T.)

nicas superiores mencionadas pelo Sr. Heldrich. Neste ponto, também digo: um princípio bom, mas em extensão muito aquém daquilo que realmente deveria ser.

Estes desenvolvimentos numéricos podem ter sido uma razão para que o Conselho de Ciência tenha se referido tão raramente a Humboldt, nos anos posteriores. Do meu próprio tempo de serviço, não conheço uma única citação de Humboldt por parte do Conselho de Ciência em suas Recomendações, tão recheadas de citações. Creio, portanto, que devemos controlar criticamente aquilo que da atual realidade ainda pode ser harmonizado com Humboldt, ou, dito de outra forma, como podemos harmonizar a atual realidade com aquilo que achamos bom e correto em Humboldt. Há pouco, o Sr. Kewenig mostrou que isto não é possível sem uma mudança estrutural, especialmente sem uma diferenciação no interior de nossas universidades e de nosso sistema de estudos universitários. Assim, a unidade entre ensino e pesquisa e a unidade entre docentes e alunos seria mantida, pelo menos para uma parte, algo como uma pirâmide universitária imaginária.

Para o complexo total de nossas atuais universidades, este elevado bem da universidade de Humboldt não é nem realmente existente, nem possível de realizar de novo.

No tempo da minha direção, o Conselho de Ciência deu alguns passos para indicar ou iniciar um desenvolvimento neste sentido, mediante alusões aos elementos da concorrência entre as universidades, com o objetivo de novamente elevar a qualidade da pesquisa e do ensino.

O Conselho de Ciência tentou – a Recomendação correspondente está sendo preparada – agir contra os efeitos da universidade de massa, através de uma reestruturação da oferta de cursos; algo no sentido de que existe uma progressão e de que, nos estágios mais elevados dos estudos universitários, os princípios de Humboldt aparecem mais claramente. O Conselho de Ciência esforçou-se, por intermédio de recomendações qualitativas, especialmente acerca da situação da pesquisa, por elevar novamente a qualidade e a capacidade de desempenho da pesquisa universitária. Neste aspecto, o Conselho de Ciência atendeu à Recomendação para o incentivo aos especialmente capazes de 1981, o chamado documento de elite, pois, no sentido de Humboldt, estudantes especialmente capazes exigem uma dedicação especial e constituem um bem especial que deve ser especialmente cuidado.

O Professor Dr. Heinz Heckhausen – O Sr. Engell não pôde lembrar-se de ter sido feita referência a Humboldt em uma recomendação do Conselho de Ciência. Estou desde 1981 no Conselho de Ciência. Também não posso me lembrar de alguma vez ter aparecido este nome em nossas discussões. Por isso foi muito bom que este dia de festa tenha nos movido à consultar um pouco a literatura. Devo confessar-lhes que, com isto, tive duas surpresas. Não quero questionar se há alguma coisa de Wilhelm von Humboldt que ainda hoje viva, mas desejo, ao contrário, dizer que há coisas que só hoje foram realizadas institucionalmente ou podem ser realizadas; coisas que Wilhelm von Humboldt pensou 180 anos antes de nós.

A primeira surpresa está relacionada com a “unidade entre pesquisa e ensino”. Certamente pode-se, sob as atuais condições, definir esta unidade de diferentes maneiras. Todavia, somente há três dias tornou-se claro para mim o que ela significa. Para que os senhores possam compartilhá-la (a surpresa), devo rapidamente voltar à passagem do século XVIII para o XIX. Wilhelm von Humboldt viu-se diante de universidades que

eram — no nosso jargão atual — academias profissionais para os campos de aplicação dos juristas, dos teólogos e dos médicos. Havia um sistema decadente de corporações de ofícios. A questão era que se deveria criar em Berlim uma “instituição de ensino científico mais elevada”. Aqui devo mencionar o Ministro do Gabinete Civil prussiano, Karl Friedrich von Beyme, que desde há muito pensava em fundar uma espécie de superuniversidade. Houve durante anos uma discussão sobre se o decaído nome “universidade” ainda deveria ser utilizado. A idéia que Humboldt longamente cultivou, e da qual Schleiernmacher deve tê-lo afastado, era a fundação de uma instituição em Berlim, na qual os estudantes universitários deveriam encontrar-se; uma instituição que hoje chamaríamos de pós-graduação ou de centro de pós-graduação.

Wilhelm von Humboldt conseguiu então fazer da Faculdade de Filosofia, que era um tipo de pré-faculdade de formação geral de baixa reputação, uma superfaculdade, acima das três faculdades voltadas para a formação profissional. Ele imaginava que esta superfaculdade, na qual a Filosofia, a Matemática, o estudo da Antiguidade, a História e, principalmente, as Filologias antigas deveriam atuar conjuntamente, fornecendo a ligação espiritual que não era mais possível obter naquelas faculdades. De fato, ele imaginava algo que nós hoje chamaríamos de sistema de quarto grau. Isto era uma ilusão: um sistema de quarto grau no qual se conseguisse, após estudos especializados, reencontrar sob pontos de vista natural-filosóficos e antropológicos aquela unidade da ciência que tudo reúne, que forma a pessoa e — no sentido do idealismo alemão — conduz à perfeição.

A unidade entre pesquisa e ensino foi desenvolvida a partir desta concepção exagerada, no que se refere às suas precondições institucionais. Contudo, ela não é exagerada no sentido próprio, na medida em que pesquisadores-sênior trabalham conjuntamente com pesquisadores-júnior. Aqui ninguém precisa ouvir preleções. Aqui há os “pesquisadores independentes” e os “pesquisadores orientados”, em estreito trabalho conjunto. Esta era a ilusão de Humboldt quanto a um sistema de quarto grau, que deveria ter sido colocado sobre o sistema universitário. Sob certo aspecto, a ilusão fracassou imediatamente, pois a ciência única, a ciência formadora da personalidade, não pôde ser realizada. No tempo da fundação da Universidade de Berlim a filosofia da natureza não estava mais em condições de superar, ou mesmo integrar filosófica e antropológicamente, as ciências em ascensão, as ciências naturais.

Apesar de tudo, Humboldt forneceu um quadro ideal, uma norma ideal que, com o estilhamento das ciências, favoreceu as disciplinas individuais. A alta exigência de uma unidade entre pesquisa e ensino revelou-se incomumente produtiva. A definição, até hoje não superada, do que seja ciência “algo não encontrado e não totalmente encontrável” é algo que ainda hoje os professores universitários, em contato com seus estudantes, podem experimentar semanalmente, diariamente, quando estes, fascinados por problemas de pesquisa, esquecem os seus tempos de estudo e preparam suas monografias ou trabalhos finais. Isto na verdade se aproxima de uma unidade entre pesquisa e ensino no significado literal, ainda que lidemos com o setor terciário.

O estranho, o irônico, que dificilmente se compreende, é que, exatamente nas universidades de língua alemã, nunca foi institucionalizado este sonho de Humboldt, talvez mesmo por causa da adoração de sua herança. Em toda a área de língua alemã não se foi além do setor terciário. Continuamos a quebrar a cabeça para entender o que possa significar a unidade entre pesquisa e ciência, quando, nos Estados Unidos, os sistemas de pós-graduação, ou de quarto grau, já foram institucionalizados, desde a últi-

ma passagem de século, totalmente no sentido de Humboldt. Gostaria de apresentar a tese de que, por ter sido o nosso Wilhelm von Humboldt, ocupamo-nos demais com a tradição universitária por ele fundada, em vez de fazer avançar para um nível de pós-graduação a unidade entre pesquisa e ensino por ele imaginada. Assim, também neste aspecto, somos uma nação tardia. Por mais de 180 anos enquistamos o desenvolvimento universitário alemão. Em outros países que adotaram a universidade alemã, especialmente o seu conceito de ciência e a unidade entre ciência e ensino, a herança de Humboldt já tornou-se frutífera há mais de 80 anos.

A minha segunda tese é que a idéia não concretizada do nível de pós-graduação de Humboldt contribuiu fortemente para que a produtividade da pesquisa alemã tenha, em comparação com outros países, retrocedido desde os anos 20 e 30. Estas são teses audaciosas, mas para mim convincentes. De qualquer modo, posso dizer do trabalho atual do Conselho de Ciência: sem que estas teses tenham anteriormente despontado, sem que nos tenhamos ocupado com Wilhelm von Humboldt, estamos preparando uma Recomendação que deverá quebrar este enquistamento. Por que não fazemos como a maioria das nações científicas e desenvolvemos nosso sistema universitário de modo a termos um nível de pós-graduação em que pesquisadores-sênior e júnior trabalhem juntos? A expressão correta seria "colégio de graduados". Aliás, devemos abrir o setor de pós-graduação para os estudos universitários supletivos de especialização profissional. Isto são coisas que, em outros países, foram há muito tempo e em grande parte, diria eu, desenvolvidos no espírito humboldtiano.

Minha segunda surpresa diz respeito à instituição do Conselho de Ciência. No fundo Humboldt também a previu. Humboldt, depois de já estar resignado por não ter recebido os direitos de um Ministro, fez uma petição, na qual propôs criar na Seção para Cultura e Ensino uma "Comissão Científica", que deveria ser composta de sete professores. Nela não deveria estar representado nenhum jurista, nenhum médico e nenhum teólogo, mas somente as ciências puras, o estudo da Antiguidade, a Filosofia e a Matemática. A tarefa da Comissão Científica deveria ser meramente programática, dando orientações, livres da influência estatal, seguras, para o desenvolvimento do sistema de ensino superior de modo que este não caísse prisioneiro de forças sociais e profissionais, mas respondesse somente à ciência. Teríamos, portanto, um sistema de "câmara na câmara". Vê-se a analogia com o atual Conselho de Ciência, com a sua Comissão Científica, que se depara com a sua Comissão Administrativa.

Minha terceira tese é que devemos verificar não só as analogias funcionais, mas também as de concepção. Depõe a favor de Humboldt o fato de que nós, depois de 150 anos de sua morte, redescobrimos ou reinventamos coisas que não foram transmitidas por ensinamento histórico ou culto da tradição, mas que parecem ter resultado da necessidade e da estrutura do assunto em questão. Gostaria de chamar a atenção para a circunstância notável de que Wilhelm von Humboldt efetuou a sua reforma universitária sem a colaboração de um único professor. Daí, também, podemos indagar como se desenvolve no Conselho de Ciência o trabalho conjunto entre cientistas e professores universitários, por um lado, e políticos e administradores por outro. Devemos reconhecer ainda que a fundação da Universidade de Berlim também confirma brilhantemente o que historiadores da educação sempre afirmaram: que uma instituição educacional nunca pode, a partir dela mesma, reformar-se profundamente. Não gostaria de ser mal compreendido; isto não é um julgamento negativo sobre a autogestão. A autogestão é uma forma de organização sem a qual uma instituição como a universidade não pode se

desenvolver. Mas, quando se trata de, a partir do ponto de vista cultural-estatal, introduzir idéias que redimensionam o espaço no qual ciência e educação florescem melhor do que até então, isto deve ser institucionalizado, imposto e realizado pelo Estado. Os princípios, como diz Schelsky em seu livro *Einsamkeit und Freiheit*, e o institucional devem encontrar-se e dar-se as mãos. O Conselho de Ciência, no que se refere à possibilidade, é uma feliz construção para garantir longamente este casamento, esta ligação entre a capacidade de imposição estatal-institucional, por um lado, e entre as idéias e os princípios, por outro lado. Isto, Wilhelm von Humboldt já tinha concebido com a sua Comissão. Infelizmente esta proposta não foi aceita.

O Professor Dr. Helmut Coing — No decorrer desta discussão o Sr. Heldrich colocou a seguinte questão: quando, efetivamente, começou-se a ficar à deriva? A meu ver, já nos primeiros três anos do Conselho de Ciência. Como já disse anteriormente, tínhamos naquela época começado a analisar a solução francesa e a inglesa. A solução francesa, no que se refere à formação científica de grande número de pessoas, constitui-se em um sistema educacional muito estratificado, no qual a universidade desempenha o papel terciário: acima dele há um quarto setor. O sistema inglês era, pelo menos naquela época, extraordinariamente restritivo. As universidades inglesas tinham e ainda têm o direito de estabelecer o número de seus estudantes e elas mesmas os selecionam. Quando, então, discutiu-se se poder-se-ia manter no sistema alemão “aprendizado através da relação pessoal entre professores e alunos”, discutiu-se se isto não teria como condição introduzir, nas condições existentes, um *numerus clausus* (limitação de vagas) estrito, dando às universidades o direito delas escolherem seus alunos.

Nas primeiras Recomendações de 1960 encontram-se os chamados números aproximados para cada universidade. Estes foram, segundo a concepção original, pensado como valores de *numerus clausus*. Com uma pequena maioria a discussão levou à rejeição deste conceito. Todavia, eu sou da opinião de que — no caso em que se pretenda manter um sistema com total comunhão entre ensino e pesquisa — é inevitável uma limitação do número de matrículas nas universidades. Por outro lado, isto teria como condição que a grande ampliação do sistema educacional, ocorrida nos anos 60, tivesse se concentrado menos sobre as universidades do que sobre uma instituição como os *colleges* americanos. Estes transmitem uma formação geral e não uma formação profissional cientificamente fundamentada. Assim, já nestas primeiras discussões, foram dados certos passos falsos.

Na verdade, aqui reside ainda hoje uma grande problemática. E gostaria de sublinhar aquilo que o Sr. Heckhausen disse sobre o desenvolvimento posterior das idéias humboldtianas ou alemãs na América. A unidade entre pesquisa e ensino constitui-se inicialmente no fato de existirem institutos de pesquisa nas universidades. Isto, creio eu, não é problemático. Uma organização como a Sociedade Max Planck não poderia jamais cobrir todo o setor de pesquisa. O problema está na idéia de que um grande número de estudantes se formam mediante a introdução na pesquisa. Este problema foi visto na América e amplamente solucionado, graças a uma divisão do estudo universitário: um ciclo de estudos iniciais é organizado de maneira relativamente rigoroso e um ciclo de estudos baseados no anterior reúne, numa segunda fase, pesquisa e ensino em um grau surpreendente.

Quando penso nas antigas teses do Conselho de Ciência, creio haver um ponto que devemos abandonar. Trata-se da liberdade de aprendizado dos estudantes no sentido de

que eles podem, desde o início, decidir o que devem fazer. Devemos nos acostumar a organizar os estudos universitários. Esta é a pré-condição para que se possa manter unidos pesquisa e ensino no setor da formação.

Um segundo ponto me parece muito importante — também abordado pelo Senhor Heckhausen. Devemos recordar aquilo que era a concepção original da autonomia das universidades. Autonomia, enquanto liberdade de pesquisa e liberdade de ensino. Mas, decisões sobre estruturas, sobre novos institutos, sobre novos setores especializados e também sobre a nomeação de pessoas não devem ser tomadas somente pelas entidades acadêmicas. Quando — agora sem considerar Humboldt — se encarava o desenvolvimento das universidades alemãs no tempo de Althoff e no tempo de Weimar, a sua força residia no fato de que havia, sobre todas estas questões, uma discussão não somente entre a corporação e o Ministério da Educação, mas também entre grêmios consultivos especializados, comissões e funcionários e políticos decisores. A minha impressão é que hoje não temos mais este tipo de discussão. Aliás, isto foi uma grande desvantagem nos anos 50. A influência da corporação era simplesmente muito forte. Restabelecer estas discussões é fundamental para uma autonomia realmente adequada à ciência. Aqui também devemos ver com atenção aquilo que fazem os anglo-saxões, os americanos e também os ingleses. Creio que podemos aprender muito com isto, sem afastarmos de Humboldt e das posições alemãs.

O Professor Dr. Hans-Jürgen Engell — Gostaria de falar de um outro ponto de vista e de uma outra consequência dos ideais humboldtianos e de sua adoção ainda no moderno sistema de ensino superior, na República Federal da Alemanha e, aqui, talvez deva colocar-me numa certa oposição ao Sr. Kewenig, com respeito à questão de que as nossas universidades, em virtude da dispersão das ciências, produzem, em demasia, profissionais semiformados, pois há naturalmente um grande setor nas universidades, no qual — totalmente no sentido de Humboldt — o ideal formativo ligado às ciências humanas é colocado com o único ou preponderante conteúdo dos estudos. Para um grande número de jovens que realizam os estudos universitários é praticado um conceito educacional “puro”, que hoje faz com que um grande número de formandos universitários sejam deixados sem oportunidades reais de inserção no mundo do trabalho.

Falo aqui do setor das ciências lingüísticas e culturais. Todos os senhores sabem que este setor nas universidades foi extraordinariamente expandido por causa da necessidade de professores. Quando não mais precisávamos de professores e as suas chances também tornaram-se menores, chegou-se à inteligente idéia de “desprofissionalizar” a formação para professores, isto é, afastar a referência da formação de professores sem colocar uma outra em seu lugar. Calculamos que, nos próximos anos, cerca de 50.000 destes estudantes sairão, por ano, das universidades; atualmente metade deles sai com a licenciatura e a outra metade com o *Magister*. Em quantidade crescente sairão menos com a licenciatura e mais com o *Magister*. Devo dizer que considero ultrapassado o conceito humboldtiano de formação da personalidade, mediante a atividade científica, nas ciências humanas; ultrapassado por causa do grande número daqueles que escolhem estes estudos universitários, não obstante seja necessário que a universidade transmita “educação”. Quando uma parte adequada de “formação” não está presente, o nosso mundo de trabalho simplesmente não está disposto a absorver estas pessoas. Os bons tempos que tivemos na Europa, durante os quais — por exemplo — um Leonard Woolf, o futuro marido de Virgínia Woolf, obteve a vergonhosamente ruim nota 69 no

exame de Ciências da Cultura em Oxford e, logo após, entrou para o serviço público inglês tornando-se um excepcional Comandante de Distrito no Ceilão, estes bons tempos passaram.

Devemos abandonar a idéia de que uma mera transmissão de cultura capacita alguém para desempenhar praticamente qualquer função no serviço público. O próprio Estado não está disposto a incorporar estes eruditos, embora demande parte da formação que eles tiveram. Por esta razão, especialmente para este setor, gostaria de defender a idéia de que, de maneira adequada e com base nos grandes números, complete-se o conceito humboldtiano de formação cultural com uma certa parte de formação profissional. Quanto a isto, ainda gostaria de dizer que sou da opinião de que o conceito de educação, atribuído a Humboldt, ainda é muito parcial e humanisticamente orientado. O próprio Humboldt diz que as ciências naturais ser-lhe-iam “na verdade bastante estranhas”. Como, entre os Presidentes do Conselho de Ciência, sou o único que não vem das ciências livrescas, mas das ciências naturais, gostaria de defender aqui as ciências naturais, afirmando que, se Wilhelm von Humboldt tivesse se entendido melhor com o seu irmão Alexandre, nós talvez tivéssemos uma outra universidade e um outro conceito de educação. Alexander, von Humboldt manifestou-se bastante claramente a respeito de como as ciências naturais fazem parte da formação.

O Senador Professor Dr. Wilhelm Kewenig — Gostaria de dizer somente duas coisas. Inicialmente acerca de formação, para que não haja mal-entendido. Não defendo a idéia de que se entenda por “retorno à formação” a educação pelos *liberal arts colleges* ou a educação obtida por um *master degree* nas ciências da literatura. Estou convencido de que as ciências naturais podem proporcionar formação da mesma forma como as ciências humanas. Todavia, em quase todas as disciplinas, a transmissão de saber e a transmissão de conhecimentos especiais são entendidos como fim em si mesmas. Não é visto o caráter instrumental desta transmissão. A meu ver, o aprendizado pelos exemplos e a transmissão de saber, independente do setor em que se faz, são instrumentos *par excellence* da educação.

Gostaria ainda de fazer uma segunda observação acerca do “pecado original” que o Sr. Heldrich diagnosticou. A minha tese é a de que o Conselho de Ciência sempre, e com ênfase, descreveu e recomendou aquilo que o Sr. Coing chamou de necessária consequência da expansão quantitativa. O problema era que em seu tempo, Sr. Coing, e também no tempo do Sr. Raiser, o Conselho de Ciência ainda dispunha de balas de açúcar e chicote. Chicote da concepção e balas de açúcar da subvenção, com os quais determinadas concepções realmente foram realizadas. Nas épocas posteriores, o Conselho de Ciência ficou cada vez mais dependente do chicote e do desenvolvimento de concepções. A maioria dos aqui presentes sabe como é difícil convencer administrações e universidades de que possivelmente se faz algo errado. Na minha opinião, as universidades, juntamente com as administrações, simplesmente e a despeito do Conselho de Ciência e de suas Recomendações, quase sempre escolheram o caminho mais cômodo.

O caminho mais cômodo era: Extrapolemos simplesmente! O que Humboldt acertou com 5.000 deve, de alguma maneira, dar certo com 50.000, com 500.000, com um milhão, se pudermos manter a relação entre docentes e estudantes. A República Federal da Alemanha simplesmente continuou a expansão, utilizando enormes quantidades de dinheiro e de cimento. Nunca houve disposição para pensar se a “revolução” quantitativa não deveria ser completada, amortecida por uma modificação qualitativa.

A minha tese é que o desenvolvimento numérico ocorrido é um desenvolvimento correto. Isto eu gostaria novamente de dizer aqui de forma clara, também enquanto responsável pela política educacional. Sou a favor da expansão do sistema educacional dos anos 50 e 60. Considero este desenvolvimento como inevitável. Em um sistema político democrático, no qual qualificação e carreira ocorrem principalmente através da formação, é irrecusável a abertura de instituições educacionais para todos aqueles que queiram tentar, quando eles só apresentam certas precondições. Digo isto apesar de todas as dúvidas quanto ao caminho que se tomou em casos isolados e apesar dos erros aí cometidos. Qualquer sistema educacional que considerarmos, na América, na União Soviética ou em qualquer outro país, independentemente deles nos agradarem ou não, em todos ocorreu este desenvolvimento. E se compararmos a abertura do nosso sistema educacional — atualmente por muitos lamentada — com o que, por exemplo, é há muito realidade nos Estados Unidos, então pode-se apenas dizer que nós, com as nossas percentagens, até agora não “arrebentamos”.

Aliás, nos últimos 200 anos, os americanos conseguiram resultados qualitativos que lamentavelmente não alcançamos. Por isso, gostaria de, com uma palavra de ordem, repetir novamente aquilo que o Sr. Coing disse. Estou convencido de que ele tem razão e não me deixo afastar desta convicção, nem mesmo em virtude das enormes resistências que sofri e sofro, enquanto Reitor de universidade, Presidente do Conselho de Ciência e, agora, político do ensino superior. Decisiva é a diferenciação, aquilo que descrevo como “modelo de patamares”. Disto faz parte inicialmente a abertura, na qual pode-se naturalmente discutir se as portas devem ser tão abertas como hoje. Deve-se refletir sobre aquilo que se passa por detrás da porta. Decisiva é a arrumação dos dois ou três andares da casa universitária. Como se passa de um para outro? Que precondições devem ser preenchidas? Há disposição para reconhecer a concorrência como um dos principais limiares? Estão também os professores universitários dispostos a assumir os transtornos decorrentes de um “não” na escada do primeiro para o segundo andar? E ainda temos o não pequeno problema relativo à hipertrofia do nosso estado de direito.

Não quero de modo algum diminuir as dificuldades, também não quero apresentar nenhuma receita patenteada. Mas creio que aquilo que o Sr. Coing e o Sr. Heckhausen descreveram como a necessária estruturação do terceiro e do quarto setores é a mais importante tarefa que temos diante de nós. Se a realizarmos, poderemos defender com sucesso a unidade entre pesquisa e ensino, tal como Wilhelm von Humboldt a imaginou. Mas somente então.

O Professor Dr. Heinz Heckhausen — Temos uma tradição à qual devemos continuar presos: a de que nossas universidades não visam à formação da personalidade, evitando introduzir quaisquer valores na universidade, inclusive o da educação política. Este era o *Pathos* de Humboldt. Neste ponto nos diferenciamos dos ingleses. Neste ponto naturalmente também nos diferenciamos das atividades ideológico-estatais do bloco do leste. A exigência radical de que a educação, o desenvolvimento da personalidade, deve ocorrer através do puro lidar com a ciência, é uma idéia que de modo algum deveríamos reservar para um quarto sistema. Ela deve, ao contrário, continuar a valer desde o primeiro semestre. As ciências da natureza, no que se refere à pesquisa viva, em parte deve o seu desenvolvimento a este conceito humboldtiano de educação.

O Sr. Kewenig há pouco perguntou como Humboldt, se ele hoje aqui estivesse, reagiria à nossa situação atual. Ocorrem-me imediatamente duas coisas. Uma é a compre-

ensão primitiva que temos da orientação profissional para os estudos universitários, surgida sob a pressão de forças sociais, vinda tanto da parte dos empresários como dos trabalhadores, assim como — em certa medida — do Estado. Pressiona-se para que a prática profissional seja incluída nos estudos. Se cedermos, tomamos partido contra Humboldt e ver-nos-emos no lado dos perdedores. Devemos continuar a manter os estudos universitários, enquanto um período radical, todavia com prazo, premeditadamente distantes da prática, mas de tal modo organizados que coloquem os estudantes em condições de dominar a prática futura. Hoje observamos a tendência, nas Comissões de reforma dos estudos universitários e também em outros setores, de incluir a prática profissional já nos estudos universitários, o que é uma perversão da idéia de universidade de Humboldt.

Enquanto contemporâneo, vejo alguns pontos negativos no desenvolvimento do ensino superior, na República Federal da Alemanha. O primeiro é encontrado com certa regularidade nos jornais, tendo aparecido a última vez no dia 29 de março no "Handelsblatt", sob o título "Nota deficiente para a formação universitária". Nela não se tem pejo de perguntar a formandos o que eles teriam de suas atividades práticas aprendido na universidade. Utiliza percentagens (que aqui, por exemplo, giravam entre 13 e 85 por cento) e crê que isto tenha alguma relevância para a organização dos estudos universitários. A quem realmente acredita que uma orientação para a prática garantidora de sucesso profissional deva ser medida por um tal conceito superficial de prática, pode-se apenas aconselhar a abolir o currículo na universidade e adotar o sistema dual, como é o caso da nova geração de artesãos. Dever-se-ia então formar juristas nos tribunais e nas escolas profissionais. Só assim poder-se-ia estar seguro de que aquilo que se faz após o exame final foi quase que cem por cento anteriormente aprendido.

Outro ponto baixo é o veredito de alguns tribunais administrativos a respeito do *numerus clausus*. Por causa do direito individual à educação, perdeu-se de vista o objetivo da universidade. Tenho a impressão de que se encara a universidade como uma secundária instituição escolar de execução da justiça administrativa, quando é dito que pesquisa e incentivo às novas gerações de cientistas serviriam somente à "manutenção do nível". Isto é um total desconhecimento daquilo que deve acontecer nas universidades.

Mais um ponto, que certamente irritaria muito Wilhelm von Humboldt, é a densidade de regulamentações ou a fúria regulamentadora que eventualmente se manifesta nas leis do ensino superior, como nos parágrafos 4 até 12 da Lei de Diretrizes da Universidade. Nestes aspectos deve-se também pensar nas comissões de reforma do ensino superior. Eu disse há pouco que a autogestão não deve ir além de seus limites. Não deveríamos, porém, refletir novamente sobre como deveriam ser regulamentadas as questões da reforma universitária e da organização racional, quanto aos objetivos dos estudos universitários, em um novo trabalho conjunto entre o Estado e a Universidade? Vivenciamos, já hoje, após a curta validade da Lei de Diretrizes da Universidade, que a lei não dirigiu o desenvolvimento das universidades, mas — ao contrário — o desenvolvimento das universidades crescentemente dirige sua reformulação. Pensem os senhores no "tempo regular de estudos" ou nas idéias que originalmente estavam ligadas à escola superior unificada. Sua paráfrase, uma oferta de "currículos divididos em etapas e relacionados entre si quanto ao conteúdo e à duração, com os correspondentes exames finais", permaneceu juramento mágico-literário de regulamentação. Neste ponto, o legislador desviou-se alguns graus das idéias e máximas de Wilhelm von Humboldt.

O Professor Dr. Andreas Heldrich — Com relação à contribuição do Sr. Engell para a discussão, pessoalmente admiro cada um dos estudantes que hoje têm a coragem de terminar os seus estudos universitários com um *Magister*, na área das antigas faculdades filosóficas, pois estudam, sem perspectivas profissionais firmemente fixadas, aquilo que lhes dá prazer. Se já formamos acadêmicos em excesso, de qualquer modo mais do que o mercado de trabalho, tal como hoje está estruturado, pode absorver, então desejo que muitos estudantes, ao menos em parte de seus estudos, absorvam algo que enriqueça as suas vidas em um sentido inespecífico. Creio que exatamente as antigas disciplinas formadoras de professores são extraordinariamente adequadas a isto e consideraria um desenvolvimento infeliz, se agora, diante do excesso de professores, dirigíssemos ainda mais estudantes para especialidades cujo estudo em si já é uma questão cansativa e seca, como a Jurisprudência, e nas quais, no final das contas, as perspectivas profissionais são pouco melhores do que as de um jovem professor hoje.

O Professor Dr. Hans-Jürgen Engell — Senhor Heldrich, a sua posição é comovente, mas irreal. Estudos universitários como estes seriam uma coisa maravilhosa com 500 estudantes por ano. Mas são 50.000 e o mercado de trabalho simplesmente não os absorve. Produzimos desempregados muito bem formados. A estas pessoas, que agora têm condições tão maravilhosas para passarem as suas vidas num belo ócio com conteúdos espirituais, falta a oportunidade para ganharem o pão necessário para isto. Se todos estivessem economicamente bastante assegurados para tal ócio, então saudaria também este desenvolvimento. Mas, quando penso que, em geral, estes jovens terão de ganhar o seu pão em algum lugar, não posso acreditar na felicidade da vida que deve ser baseada em estudos sem referência, com a prática na Faculdade de Filosofia, pois parto do princípio de que, após os estudos universitários, a pessoa quer e deve assumir um trabalho. E para o número acima apontado de tais formandos, falta a capacidade de absorção do mercado de trabalho — na economia privada e no funcionalismo público — numa medida muito maior do que aos advogados. Quero aqui, expressamente, apontar o material socialmente explosivo que acumulamos: combatam os incfios!

O Professor Dr. Helmut Coing — Permitam-me tentar um resumo. Fomos aqui convidados para discutir as idéias de importante político alemão — Wilhelm von Humboldt. Não devemos, entretanto, nos esquecer de que questões políticas e também questões universitárias e de política científica devem ser solucionadas a partir dos desafios de nossa época. Não podemos — isto também era uma fraqueza no tempo em que estive no Conselho de Ciência — nos colocar sob bandeiras que nos são dadas pela tradição. Devemos aceitar o desafio que o tempo nos coloca. Mas é preciso ter clareza de que talvez nada seja mais difícil de mudar do que instituições educacionais, que cresceram a partir de determinadas tradições, em uma sociedade determinada e sob condições muito distintas e muito específicas. Além disso, no incentivo à pesquisa e à formação para a ciência, há certas opiniões básicas quanto à natureza da própria ciência, do pensamento científico, do desenvolvimento da ciência e dos caminhos que conduzem a ela. Creio que podemos encontrar na tradição, e especialmente em Humboldt, alguns juízos acerca das leis do fenômeno, da natureza do fato. Quando pensamos no problema do incentivo à ciência e da formação científica, não devemos considerar como uma bíblia as regulamentações que surgiram a partir da atividade de Wilhelm von Hum-

boldt, no Ministério prussiano de seu tempo. Mas devemos, freqüentemente, nos perguntar se nos juízos sobre os quais ele baseou as suas decisões não se encontram juízos factuais que ainda são importantes para nós. Na política importa sempre ver os desafios da época e ligar estes conhecimentos com os juízos que foram desenvolvidos, antes daquela própria época, por políticos importantes. Assim, nós homenageáramos melhor Humboldt no seu sentido, pois ele resolveu os problemas de seu tempo com novas idéias.

PALAVRAS FINAIS

Ministra Dra. Dorothee Wilms

Não devo apresentar agora um resumo geral. Mas gostaria de aproveitar aquilo que o Professor Coing disse por último. Vale a pena ler os textos originais de Wilhelm von Humboldt que, num sentido amplo, permaneceram atuais e podem, ainda hoje, ajudar os políticos em suas considerações.

Sublinho aquilo que o Sr. Kewenig disse enquanto político. Também para mim e para o Governo Federal não há retorno à política de abertura dos acessos educacionais. Se, nos anos passados, houve um erro de política educacional — alguns dos senhores podem talvez ser de outra opinião —, acredito que, há 10 ou 15 anos atrás, a universidade e a formação universitária ficaram politicamente muito em evidência, e outros caminhos educacionais, que também têm a sua qualidade, foram colocados em segundo plano.

Deste modo, chegamos a um tema que sempre me preocupou muito: o que entendemos hoje por formação? É correto que aqui falemos de formação geral, enquanto uma educação amplamente entendida no sentido de formação de personalidade, por um lado, e de formação especial por outro? Formação no sentido especial não é também um pedaço de formação da personalidade? Como podemos transmitir instrumentalmente esta formação de personalidade? Sobre estas questões desejaria uma nova discussão.

Gostaria também de retomar a discussão sobre a prática e a referência à prática. Pode-se entender coisas muito distintas sobre a inclusão da prática na educação. Basicamente faz muito sentido incluir na ciência questões da prática.

Além disso, creio — e isto hoje é sabido também na política — que, após a expansão do sistema educacional em todos os setores, devemos conjuntamente refletir sobre a qualidade — em todos os níveis, da universidade até o setor escolar — da formação profissional. O fortalecimento da qualidade no setor educacional deve retomar ao primeiro plano.

Uma última observação. Afirmando que demos às universidades um pouco mais de autonomia e nas leis federais ou estaduais não prescrevemos tudo burocraticamente até o último “Z”. Aliás, desejo que as universidades utilizem este espaço de autonomia de maneira sensata. Enquanto política, permito-me comentar que isto não ocorreu nos últimos 20 anos. Alguns dos problemas no setor da reforma dos estudos universitários poderiam ter sido solucionados pelas próprias universidades. Não teria sido necessária uma regulamentação estatal. Mas como isto não deu certo, nós, que estamos na política, ocupamo-nos freqüentemente com estas questões. Há o campo de tensão entre a “autonomia da universidade”, por um lado, e a “responsabilidade estatal” por

outro. Aqui movemo-nos sempre numa estreita cordilheira, inclusive na questão da reformulação da Lei de Diretrizes da Universidade.

Senhoras e Senhores, ainda que atraia muito discutir outras questões parciais, creio que chegamos aqui ao fim do Simpósio. Professor Coing, Professor Engell, Professor Heckhausen, Professor Heldrich e Colega Kewenig, gostaria de lhes agradecer efusivamente, desejando que os senhores tenham encontrado o caminho para Bonn e que tenham, nestas duas horas, difundido as suas experiências. Agradeço também aos senhores, minhas senhoras e meus senhores do auditório, por terem sido nossos convidados.

ACERCA DO CONSELHO DE CIÊNCIA

O Conselho de Ciência foi criado em 1957, mediante convênio administrativo entre a Federação e os Estados. Faz parte de suas tarefas a elaboração de Recomendações para o desenvolvimento do conteúdo e da estrutura das universidades, da ciência e da pesquisa. As Recomendações devem estar vinculadas à execução física e financeira e aos resultados alcançados. No âmbito da tarefa comum da Federação e dos Estados quanto à "Ampliação e Construção de Universidades", o Conselho de Ciência propõe anualmente Recomendações para as construções universitárias. Entre as Recomendações para desenvolvimento relativo ao conteúdo e à estrutura das universidades devem ser mencionadas especialmente:

- Recomendações para a Expansão das Instituições Científicas, 14 Parte: Escolas Superiores Científicas, 1960.
- Recomendações para a Reorganização dos Estudos nas Escolas Superiores Científicas, 1966. (Entre outras coisas, foi recomendada a criação de estudos universitários de extensão).
- Recomendações para a Estrutura e Expansão do Sistema Educacional no Setor Universitário após 1970, 1970. (Foi então proposto o modelo de uma escola superior unificada, diferenciada quanto ao conteúdo e integrada de modo organizado).
- Recomendações para Extensão e Estrutura do Setor Terciário, 1976. (Foi recomendada uma diferenciação e complementação da oferta de possibilidades de formação nas universidades com um grande segmento de currículos curtos).
- Recomendações para Diferenciação da Oferta de Cursos, 1978. (Foi proposto um modelo paralelo, incluindo a oferta de cursos de três anos nas universidades).
- Recomendações para Tarefas e Posição das Escolas Superiores Técnicas, 1981.

Atualmente estão sendo preparadas Recomendações para a reestruturação dos cursos nas universidades.

PRESIDENTES DO CONSELHO DE CIÊNCIA

Fevereiro de 1958 — janeiro de 1961

Dr. jur. Dr. jur. h.c., Dr. jur. h.c. Helmut Coing

Professor de Direito Romano, Direito Civil e Filosofia do Direito da Universidade de Frankfurt

Janeiro de 1961 – janeiro de 1965

Dr. jur. Ludwig Raiser

Professor de Direito Civil, Direito Comercial e Econômico da Universidade de Tübingen, falecido em 13 de junho de 1980

Janeiro de 1965 – outubro de 1969

Dr. Ing. Dr. h. c. Hans Leussink

Professor de Mecânica do Solo e Mecânica das Rochas da Universidade Técnica de Karlsruhe

Novembro de 1969 – janeiro de 1972

Dr. rer. nat. Reimar Lüst

Diretor do Instituto de Física Extraterrestre no Instituto Max Planck de Física e Astrofísica, Munique; Professor honorário de Física Teórica da Universidade de Munique

Janeiro de 1972 – janeiro de 1976

Dr. phil. Theodor Heidhues

Professor de Economia Agrária da Universidade de Göttingen, falecido em 11 de novembro de 1978

Janeiro de 1976 – janeiro de 1979

Dr. jur. Wilhelm A. Kewenig, L.L.M. (Harvard)

Professor de Direito Público da Universidade de Kiel

Janeiro de 1979 – janeiro de 1982

Dr. jur. Andreas Heldrich

Professor de Direito Civil, Direito Internacional Privado, Direito Comparativo e Direito Europeu da Universidade de Munique

Janeiro de 1982 – janeiro de 1985

Dr. rer. nat. Hans-Jürgen Engell

Diretor do Instituto Max Planck para Pesquisa do Ferro, Düsseldorf; Professor honorário de Química Física da Universidade de Düsseldorf

Desde janeiro de 1985

Dr. phil. Dr. phil. h.c. Heinz Heckhausen

Diretor do Instituto Max Planck para Pesquisa Psicológica, Munique; Professor honorário de Psicologia da Universidade de Bochum.

Políticas públicas e escolarização nas séries iniciais (mesa-redonda)

No momento em que o País se mobiliza para a elaboração de uma nova Constituição que melhor expresse os anseios do povo brasileiro, o INEP, visando a contribuir para o oportuno repensar da educação quanto à adoção das políticas públicas referentes às séries iniciais da escolarização, promoveu, a 3 de abril próximo passado, Mesa-Redonda sobre esta temática, cujos resultados são transcritos a seguir, com vista a possibilitar a reflexão de administradores públicos, especialistas e profissionais da área sobre as disfunções entre a prática política e a prática pedagógica.

ABERTURA

**Palavras da Diretora-Geral do INEP,
Professora Vanilda Paiva**

Convido a expositora e os debatedores para tomarem lugar à mesa: a Professora Guiomar Namó de Mello, ex-Secretária Municipal de Educação de São Paulo, o Professor Jorge Ferreira da Silva, do Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE/FGV), e a Professora Magda Becker Soares, do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Nesta Mesa-Redonda sobre "Políticas Públicas e Escolarização nas Séries Iniciais", certamente a última nesta gestão, damos continuidade ao já tradicional programa de mesas-redondas da **Revista Bra-**

sileira de Estudos Pedagógicos. Passo a palavra à expositora, a Professora Guiomar Namó de Mello.

EXPOSITORA

Guiomar Namó de Mello

As recentes medidas econômicas adotadas pelo governo da Nova República têm tamanha importância política para a sociedade brasileira que impõem repensar as demais questões, tomando como referência seus possíveis e desejáveis efeitos.

Este ensaio visa colocar para debate algumas idéias sobre a educação básica dentro de um novo quadro político-econômico, cuja moldura não está completa. Muito do que se disser poderá não se sustentar, na dependência da evolução dos acontecimentos; muitas indagações aqui colocadas correm sério risco de serem improcedentes dentro de alguns meses. Mesmo assim, é preciso, ainda que como exercício dos educadores, refletir sobre os desdobramentos, na área do ensino, do novo Programa Econômico, sobretudo considerando a grande mobilização popular que ele desencadeou.

O exercício da cidadania pode ser transferido?

Acredito que sim. Há alguns dias o **Jornal Nacional da TV Globo** transmitiu um

pequeno fato isolado ocorrido numa grande metrópole brasileira que pode ser sugestivo. Um pedestre dirigiu-se indignado ao motorista que invadiu a faixa de travessia mais ou menos nestes termos: "Sou um fiscal do Presidente e tenho o direito de atravessar a rua em segurança. Por favor, respeite a faixa de pedestres!"

Ainda que essencial para o sucesso do combate à inflação, a vigilância direta da população quanto aos preços não pode, ou melhor, não deve ser restringir a isso, até porque, a médio e longo prazo, não se entende o pleno exercício da cidadania como a substituição daquilo que é dever do Estado — fiscalizar a economia — pela ação pessoal do cidadão. A este caberá interagir com a sociedade política, via partidos, movimentos sociais, sindicatos, para garantir uma maior representatividade do Governo (Legislativo e Executivo), de modo a que este exerça ação efetiva na defesa dos direitos civis.

Entretanto, a mobilização em torno do Programa Econômico pode e deve ter o sentido pedagógico de levar não só ao maior conhecimento desses direitos, mas, sobretudo, à consciência da força da mobilização na observância dos mesmos.

Se essa hipótese se confirmar, o problema do direito à educação poderá ser colocado em novo patamar. Será um sonho pensarmos nos "fiscais do Presidente" assumindo com plenitude sua cidadania para, entre outros, defender o direito de seus filhos a terem acesso à escola básica pública e a receberem ensino de boa qualidade? E mais: que papel podem e devem desempenhar os educadores neste processo?

Sempre haverá um "day after"

Passada a euforia política do congelamento de preços, as questões sociais ficarão mais visíveis. O Programa Econômico não vai mudar nem as variáveis físicas da

economia, nem as suas características estruturais. E não mudará porque não se propôs a isso, mas a liberar o capital produtivo da mera especulação, a garantir o valor dos salários e a promover o crescimento capitalista sem a selvageria das últimas décadas.

Se o País iniciar uma fase capitalista moderna, devemos nos empenhar, desde já, para que esse modelo se imprima também aos demais setores da sociedade. Neste ponto, convém lembrar que as sociedades capitalistas que se prezam, possuem na sua base um sistema de ensino que assegura a todos o acesso aos conhecimentos e habilidades indispensáveis ao exercício consciente da cidadania. Ou estaremos para sempre condenados, mesmo na posição de oitava economia mundial e, talvez, modelo de desenvolvimento estável e mais democrático no terceiro mundo, a continuarmos incompetentes para a tarefa mais singela de escolarizar com eficiência nossas crianças?

Inde além: se com o sucesso das medidas econômicas melhorarem as condições materiais de vida dos segmentos populares majoritários, a que debitaremos o desastroso fracasso das crianças pobres que ano a ano repetem ou desistem da escola? Em resumo, será preciso enfrentar os problemas educacionais no âmbito do próprio sistema de ensino e, certamente, nas suas complexas articulações com as aspirações populares de um lado e com as demais instituições políticas de outro.

A hora e a vez da vontade política

Será preciso mobilizar essa vontade para adotar medidas corajosas, se quisermos universalizar, de fato, o ensino de 1º grau.

A questão não é apenas de recursos, mas também de recursos. Portanto, vale a pena começar por eles.

Educação para todos, mas pública, gratuita e de boa qualidade também para todos, exige condições materiais caras: prédios escolares e salas de aula em quantidade para garantir um mínimo de quatro, de preferência cinco ou seis horas úteis de trabalho diário para todos, durante um mínimo de 8 anos; vale dizer, abolir definitivamente os turnos diários tresdobrados, estabelecendo metas quantitativas realistas de curto e médio prazo que nos permitam a longo prazo (em torno de duas décadas), chegar ao turno integral para todos.

Mínimos decentes de alunos por sala de aula, com grande flexibilidade para as regiões onde a demanda escolar é alta, mas pouco concentrada. Nestas e nas escolas noturnas os mínimos podem e devem ser menores.

Se redistribuíssemos a população hoje efetivamente matriculada no 1º grau, segundo esses dois critérios básicos — duração da jornada diária e número de alunos por classe —, com certeza constataríamos que, além das 7.000.000 de crianças de 7 a 14 anos fora da escola, ainda faltariam muito mais vagas. Isso porque uma vaga não pode ser apenas um número para engrossar estatísticas oficiais; uma vaga numa escola pública decente deve significar garantia de um mínimo de quatro horas reais de ensino (descontados os intervalos, recreio, tempo de entrada e saída), numa classe com um máximo de 35 alunos e isto, durante 8 anos letivos. Só isso já dá a dimensão do problema e, portanto, do montante de investimentos e da quantidade de recursos para custeio, uma vez que o número de professores, só para mencionar um aspecto, teria que aumentar significativamente, sem falar em funcionários, manutenção de prédios e outros fatores que afetam a qualidade do ensino.

A aplicação da Emenda Calmon, a revisão do Salário-Educação, a mobilização

de recursos do FINSOCIAL, em curto prazo, talvez possam responder a esse montante de recursos. Todavia, concomitantemente, é indispensável por termo ao caos político, institucional e conceitual no qual está mergulhada a educação, em especial o ensino básico.

A sobreposição de órgãos, funções e programas, a confusão de competências entre União, Estado e Município, a diluição do ensino no conjunto das políticas públicas assistenciais, tudo isto foi fruto de uma política cuja lógica obedeceu mais a interesses conjunturais ou locais do que ao interesse dos setores majoritários da população.

As diferentes políticas públicas de saúde e alimentação, de assistência à infância, de formação para o trabalho, entre outras, ora oneram evidentemente o orçamento da educação, ora atropelam funções que seriam sobretudo da escola.

O processo da Constituinte pode ser uma esperança nesse reordenamento institucional, mas pode também levar à frustração, se, urgentemente, os educadores e a sociedade não debaterem e não adquirirem clareza sobre o que é e o que não é a escolarização, sobre o papel das diferentes esferas de governo (federal, estadual e municipal) na administração do ensino em seus diferentes graus e modalidades. É, sobretudo, acerca de critérios que orientem onde e como alocar recursos.

A sociedade tem mostrado predisposição para defender seus direitos, mas só o debate organizado, no caso da educação, permite ver com clareza o contorno desse direito e as formas de fazê-lo tornar-se realidade. Não se trata aqui de algo tão visível quanto o preço de um produto ou a faixa de travessia do pedestre. Trata-se de algo mais complexo, mas de todo acessível ao cidadão e à cidadã comum, desde que lhes seja dada a informação correta. O espaço e a legitimidade do debate já

estão sendo conquistados na luta cotidiana contra a inflação.

A ausência de prioridades claras e de critérios norteadores pode levar a que a administração do sistema escolar seja um verdadeiro saco sem fundo, consumindo enormes fatias de verbas, com resultados que talvez sejam eleitoralmente generosos, mas que certamente não produzirão uma nova escola pública de boa qualidade para todos. Qual a nossa contribuição para esse debate, senão o esclarecimento, nosso e da população, sobre aquilo que é nossa prática de cada dia — a educação?

Contribuindo para o debate: as competências das esferas de governo

Educação básica é assunto que envolve a unidade nacional, amplo demais para ser tratado apenas a nível local ou municipal. Por outro lado, muito complexo num país de dimensões continentais e extremamente diferenciado para ser centralizado nas mãos da União.

A definição de uma Política Nacional com Diretrizes de Educação para todos os graus e modalidades de ensino deve ser vista como uma conquista democrática (no Império e no começo da República a educação do povo, isto é, da maioria, era encargo exclusivo das Províncias, cabendo ao poder central preocupar-se apenas com o ensino superior).

Desse modo, em nome de uma necessária descentralização, não se pode permitir o descompromisso da União com a escolarização primeira, aquela cujo direito o próprio governo central afiança na sua Constituição.

É preciso, isto sim, que essa Política Nacional de Educação, no caso do 1º grau, inclua uma clara definição das competências federais, estaduais e municipais e contemple mecanismos de alocação de recursos compatíveis com os encargos assumidos, desde que observadas as dire-

trizes que garantam mínimos nacionais de escolaridade em quantidade e qualidade para todos. Tais diretrizes incluirão necessariamente as questões relativas ao conteúdo curricular e à formação e estatuto de magistério.

Há precondições, entretanto, para que isso funcione efetivamente. O pré-requisito político é a própria democratização do Estado, pela qual os governos e a sociedade locais participarão de algum modo no estabelecimento das diretrizes de educação nacionais. O pré-requisito institucional é uma revisão radical, e de conjunto, da estrutura tributária do País. Sem esses pré-requisitos, apenas restaria melancolicamente afirmar que, para não ficar pior, o ensino de 1º grau deverá ser encargo de quem detiver maior poder e, por conseqüência, retiver maiores recursos.

Qualquer proposta de municipalização do 1º grau, desvinculada de uma Política Nacional de Educação e desacompanhada dos pré-requisitos mencionados, será fatalmente antipopular. Para prová-lo estão aí as experiências de ensino a nível municipal que, com honrosas exceções, nada mais são do que encargos assumidos, não por força, mas por fraqueza política do município, que se vê compelido a dar abrigo aos abandonados da sorte e aos mais fracos e mais desorganizados, aqueles que só conhecem o caminho do poder público local em escolas rurais, improvisadas, com professores leigos, mal preparados e indignamente remunerados. Mais não poderia fazer esse "primo pobre" do sistema político e tributário brasileiro...

Contribuindo para o debate: o ensino básico e as demais políticas públicas

Enquanto o modelo econômico não levar a uma distribuição de renda mais justa, que permita à grande maioria um padrão de vida digno, algumas políticas

públicas terão grande papel distributivo. É o caso da alimentação, habitação para faixas de baixa renda, e outras. Não é o caso da educação obrigatória, nem nunca foi nos países capitalistas, quando eles não eram tão desenvolvidos.

As próprias políticas assistenciais e as de saúde e habitação provavelmente mudarão seu conteúdo e estratégias se a riqueza for dividida de modo menos iníquo. Mas à educação continuará cabendo o mesmo papel que sempre coube: o da formação da cidadania.

É preciso, portanto, diferenciar funções assistenciais hoje locadas no sistema de ensino das funções inerentes a esse sistema. Articulando a oferta educacional às políticas públicas de alimentação, saúde e assistência social assumidas pela escola, critérios orçamentários mais realistas poderão ser definidos.

Se quisermos garantir boa escolarização para todos, e se para isso a merenda escolar é indispensável, teremos que oferecê-la acompanhada de tratamento médico e odontológico. Mas isso não pode ser feito às custas do aviltamento do salário dos professores, do desamparo didático e pedagógico das escolas, do abandono de seus prédios, da falta de material de consumo, do emagrecimento de seu quadro de funcionários administrativos e operacionais.

Em muitos países capitalistas modernos, nos quais os trabalhadores já conquistaram melhores salários, há vagas em boas escolas públicas para todos; a merenda escolar é paga pelas famílias, de acordo com sua faixa de renda, e a assistência médica é separada do sistema de ensino, ainda que existam médicos de graça e programas de saúde pública nas escolas. Os recursos do ensino são assim preservados para o ensino. Parece óbvio, mas requer muita vontade política e muita clareza conceitual. Talvez com trabalho duro

e determinação política cheguemos ao capitalismo moderno, mas é duvidoso que tenhamos essa outra vontade política e aquela necessária clareza, se continuarmos a pensar o sistema de ensino como simples aparelho ideológico do Estado ou como um enorme mercado para tráfego de interesses, sejam eles eleitorais, corporativos, ideológicos ou oligárquicos.

E o resto é... tudo

Garantido o patamar quantitativo, institucionalmente e adequadamente articulado às demais políticas públicas, o sistema escolar poderá estar em condições de oferecer educação para todos, sim, mas pública, gratuita e de boa qualidade, se investirmos no resto. E o resto é tudo:

— a formação e capacitação do professor, o que coloca a urgente revisão do ensino superior e dos programas atuais;

— a política de material didático e pedagógico, não apenas acessível a todos os professores e escolares, mas, sobretudo, produzido sob supervisão dos poderes públicos dos diferentes níveis para garantia de qualidade e adequação;

— a carreira e estatuto do magistério para assegurar pisos salariais mínimos, critérios de evolução baseados no mérito, ingresso na carreira por concurso público, jornada de trabalho que remunere adequadamente o tempo do professor que o aluno precisa para aprender;

— a política de custeio e manutenção que permita a cada escola condições de funcionar; e

— a democratização interna e externa e a autonomia da unidade escolar, para que educadores e população, juntos, possam ir construindo a nova escola das classes populares.

A Professora Vanilda Paiva – Agradeço à Professora Guiomar Namó de Mello e anuncio a presença do Professor Aloísio Sotero. Para dar prosseguimento à programação teríamos, como primeiro debatedor, o Professor Jorge Ferreira da Silva que, no entanto, cedeu sua vez à Professora Magda Becker Soares. Com a palavra, portanto, a Professora Magda.

1º DEBATEDOR

Magda Becker Soares

Confesso, inicialmente, que resisti um pouco em aceitar este papel de debatedora de Guiomar e deste tema, por duas razões. Em primeiro lugar, o tema me pareceu não ser propriamente da minha especialidade: sou uma pessoa a quem interessa o “lado de dentro” das escolas, que quer ver o que está acontecendo dentro das salas de aula, e, particularmente, que quer ver o que está acontecendo com a linguagem, dentro das salas de aula; portanto, o tema – as políticas públicas e a escolarização de 1º grau – constrange-me um pouco. Em segundo lugar, parecia-me muito difícil ser debatedora de Guiomar, pela identidade de pontos de vista que temos tido ao longo dos anos; é difícil aceitar um debate, quando se supõe que o texto que vai ser apresentado será um texto com o qual se estará de acordo. Apesar de tudo, acabei aceitando o convite. E quando recebi o texto, foi uma grande surpresa, porque, na verdade, o texto que recebi não era o texto que esperava, o que mostra a capacidade de Guiomar estar sempre à frente, sempre se renovando.

Você declarou, Guiomar, antes de iniciar a apresentação de seu texto, ser ele sua primeira produção escrita, depois que deixou a Secretaria de Educação do muni-

cípio de São Paulo; e vê-se claramente que a autora deste texto é uma Guiomar transformada, é a Guiomar que passou pela experiência de ser diretamente responsável por políticas públicas para a educação. É exatamente esta a surpresa que o texto me causou, porque os textos anteriores de Guiomar – que são muitos, e que eu conheço bem – são bem diferentes deste. Neste, encontro uma diferença fundamental não só de tom, como Guiomar mesma acaba de reconhecer, mas também uma diferença fundamental de abordagem do tema. Um discurso que era “acadêmico”, ou melhor, que era um discurso de pesquisador, vejo, neste texto, transformado num discurso de administrador, de gestor das coisas da educação. A diferença – grande – entre o discurso da “academia”, da pesquisa, e o discurso do administrador, do gestor, suscita uma questão que anda nos preocupando, a todos nós, acadêmicos e pesquisadores (e eu aqui só posso falar como uma pessoa da área acadêmica, que é o que sou). Tentarei explicar que questão é essa.

Felizmente, nos últimos tempos (tempos de Nova República?), a área acadêmica vem sendo convocada a participar da coisa pública. Aquele papel de quem analisa a realidade e fica denunciando seus problemas vem sendo transformado, porque ultimamente, e a cada momento mais, a área acadêmica vem participando dos problemas públicos. Um bom exemplo disso são as medidas econômicas recentemente tomadas: foi extremamente interessante o fato de que essas medidas foram atribuídas, insistentemente, a pessoas caracterizadas pelas universidades a que pertencem: falou-se do “grupo da UNICAMP”, do “grupo da UFRJ”, etc. As universidades é que foram mencionadas, e isso é algo bastante novo no Brasil, sem dúvida. São, certamente, coisas da Nova República... que a área acadêmica esteja participando e sendo convocada a

participar de decisões sobre as coisas públicas.

É isso que coloca a questão que mencionei: como é que nós, intelectuais, acadêmicos, pesquisadores, lidamos com os problemas, quando somos levados a mudar de papel, a abandonar o papel de analisar de fora e de longe a realidade, e a assumir o papel de fazer aquilo que, antes, apenas dizíamos que deveria ser feito? Essa mudança de papel parece transformar radicalmente o discurso, e o texto de Guiomar, sob esse aspecto, é extremamente estimulante.

É um texto em que há um alto grau de "intertextualidade", para usar um termo que anda circulando muito na Linguística, ultimamente. Posso submeter um texto a uma análise intratexto, isto é, o texto nele mesmo; mas posso também analisá-lo em relação a outros textos, isto é, intertextos, e esses outros textos podem não ser apenas outros textos verbais, mas também textos não verbais — a própria realidade é um outro texto, com o qual o texto verbal pode ser entrelaçado. É essa análise intertextual que faço do texto de Guiomar.

O seu texto, Guiomar, está muito carregado de relações com uma realidade que você vivenciou, mas essas relações não são explicitadas, estão subjacentes. Por isso, ao ler o texto, a todo momento me assaltava a vontade de perguntar: "mas o que será que Guiomar vivenciou para que seja agora este o seu discurso, e não aquele outro que conhecemos?" Parece-me claro que a experiência da execução, de fazer aquilo que há tantos anos andamos dizendo que deveria ser feito transformou o seu discurso. Por quê? Cito um exemplo dessa transformação.

Você, Guiomar, é a responsável por introduzir, na área da educação, a expressão, e o conceito que está sob ela, "fatores intra-escolares". E foi extremamente importante a introdução desse conceito,

num momento em que se tendia a atribuir todos os problemas da educação aos determinantes sociais, econômicos, políticos. Mas agora, no seu texto, esses fatores intra-escolares foram rebaixados a "restos"... Você insiste, sim, na necessidade de que se analise o sistema "intra-sistema", mas toda a sua análise está "extra-escola", "extra-sala de aula". O que você propõe, fundamentalmente, no texto, é que recursos, divisão das competências estadual, federal, municipal, preservação do específico da educação, afastando dela as funções assistenciais de saúde, alimentação, etc., são condições para "o resto", e esse "resto" é uma escola pública gratuita de boa qualidade... será isso "resto"?

Sem dúvida, você tenta anular o conteúdo semântico da expressão "o resto" com o uso das reticências, precedendo o predicado: "E o resto... é tudo". Dizer que o resto é tudo não me parece suficiente para amenizar o conteúdo semântico da palavra "resto". Sobretudo, dizer que "o resto é tudo" não justifica o argumento, que está presente em todo o texto, de que o resto — a escola pública gratuita de boa qualidade — só será possível depois de concretizada a série de medidas que você cita. Penso que, antes de verse responsável por políticas públicas na área da educação, você não subordinava tão radicalmente a possibilidade de educação para todos, pública, gratuita e de boa qualidade àquilo que você chama de "patamar quantitativo", "reordenação institucional", "articulação das políticas públicas".

Diante dessas considerações, duas são as questões que eu gostaria de ver discutidas por você.

Em primeiro lugar, eu gostaria de saber como você reage à minha impressão de que a mudança de papel — da pesquisa à gestão — mudou sua visão dos problemas da educação, transformou aquilo que lhe parecia fundamental em decorrência e

dependência de outros fatores: passar para o lado da execução altera a nossa visão acadêmica de pesquisadores? enriquece-a? empobrece-a? corrige-a?

Em segundo lugar, gostaria de ver discutida essa afirmação que você faz de que uma escola pública gratuita e de boa qualidade só será possível após a concretização de medidas econômicas, políticas, institucionais. Talvez eu concorde em que os dois primeiros adjetivos — “pública” e “gratuita” — dependam dessa concretização, mas tenho a tendência de não concordar com a proposta de que uma escola “de boa qualidade” esteja tão intimamente subordinada a medidas extra-escola, extra-sala de aula.

Abro um parêntese para uma pequena digressão: ao longo de todo o texto, você privilegiou o aspecto quantitativo, ao falar de “políticas públicas”; por que não discutir também as políticas públicas mais diretamente voltadas para a qualidade? Por exemplo, as políticas públicas voltadas para a pré-escola, que visam à qualidade do ensino de 1º grau, particularmente da alfabetização: têm realmente atingido esse objetivo? e as recentes políticas públicas estaduais e municipais de implantação dos chamados “ciclos básicos”, “blocos únicos” — que efeitos têm ou podem ter? Essas é que são políticas intra-escola, intra-sala de aula, que me pareceram esquecidas em seu texto.

Voltando à questão da escola pública, gratuita e de boa qualidade: em meu entender, a boa qualidade da escola pública não depende tão radicalmente das condições às quais você a subordina, e nem mesmo será facilitada pela concretização dessas condições. Evito entrar no terreno da caracterização de “qualidade do ensino”, de conceituação de “boa qualidade de ensino”, questões extremamente polêmicas; limito-me a discutir aquilo que você parece considerar “boa qualidade”, em seu texto. Mais de uma vez, no texto,

você aponta, como indicador de boa qualidade da educação básica, o cumprimento do papel de “formação para a cidadania”. Sobre isso gostaria de fazer algumas considerações.

Em primeiro lugar: não será necessário ser um pouco menos otimista quanto ao papel da escola de formar para a cidadania? Você mesma cita, em seu texto, exemplo da formação para a cidadania através das recentes medidas econômicas: conseguiu-se, em poucos dias, aquilo que a escola não consegue em anos — provocar uma mudança de mentalidade. É preciso reconhecer que outras instâncias sociais são muito mais poderosas que a escola para a formação (e também, talvez até sobretudo, para a “deformação”...) da cidadania.

Além disso, o que é cidadania? Você afirma que “as sociedades capitalistas que se prezam possuem na sua base um sistema de ensino que assegura a todos o acesso aos conhecimentos e habilidades indispensáveis ao exercício consciente da cidadania”. O que será uma sociedade capitalista “que se preze”? (Na verdade, todas elas se prezam muito, nós é que não prezamos muito algumas...). A não ser que se defina o que é uma sociedade capitalista “que se preze”, o conceito de cidadania é múltiplo. Ou seja, as sociedades capitalistas asseguram, sim, os conhecimentos e habilidades indispensáveis ao exercício consciente da cidadania, apenas o conceito de cidadania, numa sociedade capitalista, varia segundo a posição do indivíduo na divisão do trabalho: ser “cidadão”, para quem é dono do capital, não é a mesma coisa que ser “cidadão” para quem vende sua força de trabalho ao dono do capital. Na verdade, a escola, numa sociedade capitalista, forma cidadanias diferentes. Creio que não podemos discutir políticas públicas para a educação, sobretudo se apontamos como meta dessas políticas uma escola que prepare

para a cidadania, sem definir por que tipo de sociedade estamos lutando. O seu texto toma sempre como quadro de referência a sociedade capitalista, e o meu ponto de vista é que, numa sociedade capitalista, haverá sempre uma desigual distribuição da cidadania, se é que posso expressar-me assim. Porque as políticas públicas, por mais que se orientem para uma distribuição mais justa da renda e da riqueza, não conseguem alterar “o modo capitalista de pensar” que perdura na sala de aula. Em pesquisa recente, pude comprovar como crianças de classes sociais diferentes vêm de forma inteiramente diversa o papel da escola, o papel do professor: crianças das classes favorecidas vêm a escola como instância social em que se ensinam e se aprendem conhecimentos e habilidades; crianças das camadas populares vêm a escola como instância social em que são impostos comportamentos, hábitos, atitudes de subordinação, de obediência, de disciplina. Parece claro que “cidadania” não tem o mesmo significado na formação de opressores e na formação de oprimidos... a escola forma de maneiras diferentes o cidadão para ser uma coisa ou outra.

O que será, então, uma escola “de boa qualidade” numa sociedade capitalista? Não há de ser com mais recursos, turnos mais longos, turmas menores, melhor articulação das políticas públicas que essa “boa qualidade” virá, se entendemos por “boa qualidade” a adequada formação para uma cidadania definida não como adequação a determinado papel na divisão do trabalho, e, portanto, na distribuição dos bens materiais e culturais.

Foram sobretudo essas as reflexões que seu texto, Guiomar, despertou em mim. É um texto lúcido, que põe em discussão problemas fundamentais, mas penso que faltou contextualizar esses problemas na sociedade capitalista, e, contextualizando-os, ver com menos otimis-

mo o papel que políticas públicas possam exercer para uma escola “de boa qualidade” entendida como uma escola que aderisse realmente à luta contra as desigualdades sociais.

A Professora Vanilda Paiva – Quero agradecer os comentários da Professora Magda, que foram muito ricos. Na mesma linha em que ela enfocou a questão, existem numerosas pesquisas em outros países que confirmam esses dados. Na verdade, a questão intra-escolar está muito diretamente conectada às questões extra-escolares, e o que está faltando abordar aí, exatamente, é a questão da ideologia e como ela cimenta tudo isso. No plano intra-escolar, temos o funcionamento de determinados fatores que, na verdade, são de caráter mais amplo, traduzidos na escola, que fazem com que as classes menos favorecidas da sociedade terminem cedendo às exigências do sistema global, no sentido de discipliná-las para o trabalho.

Antes de passar a palavra ao Professor Jorge Ferreira, teremos um breve comentário do Professor Aloísio Sotero.

O Professor Aloísio Sotero – Gostaria de me despir um pouco da posição de Secretário-Geral e aproveitar duas colocações feitas pela Professora Magda.

Recentemente tivemos acesso a uma pesquisa realizada em Pernambuco, a respeito de seleção de professores para o ensino de primeiro grau. Foi constatado nessa pesquisa o seguinte: o professor que vai atuar na escola pública traz dois condicionantes em relação a sua postura. O primeiro deles é o determinismo biológico, segundo o qual a criança pobre não aprende; o outro é a privação cultural, condição devido à qual ela também não aprende. E isso foi constatado após o exame de seleção de conhecimentos, em entrevistas com os professores que obtiveram grau de

qualificação de conteúdo, e eles afirmavam o seguinte: "É muito bom ensinar no Estado, porque aqui, pelo menos, eu tenho uma garantia de salário; recebo em dia e isso me dá uma certa tranqüilidade, pois posso pensar em uma aposentadoria. E concluíam: "Tudo isso é bom, porém o que não motiva são os alunos; os alunos é que não ajudam. E exatamente isso vem confirmar essa percepção que o professor tem na sua formação em relação aos alunos das classes populares: ou nossa escola não está formando professores para trabalhar com alunos de classes populares ou a escola foi feita para trabalhar com outro tipo de aluno, não aquele com o qual o professor está efetivamente trabalhando.

A Professora Vanilda Paiva – Obrigada ao Professor Aloísio Sotero. Passo a palavra ao segundo debatedor, o Professor Jorge Ferreira da Silva.

2º DEBATEDOR

Jorge Ferreira da Silva

Evidentemente, começo pedindo desculpas à Magda por haver parecido como imposto o que não teve em nenhum momento essa intenção. Isso me concedeu, melhor ainda, nos deu, porém, o privilégio de ouvir a sua fascinante comparação entre os dois tipos de redação, ao mesmo tempo que trouxe uma certa presença física da sala de aula em uma discussão sobre políticas, tema em que o grau de abstração habitualmente se situa num ponto mais alto.

Mas vamos à análise.

O trabalho, assim como surpreendeu à Magda, causou surpresa também a mim. Por razões distintas daquelas da minha colega mineira, esperava algo diferente, contando com um texto ainda mais avançado em termos de políticas concretas do que este apresentado por Guiomar. Isso, cla-

ro, em virtude da sua experiência recente em São Paulo. Todavia, alegra-me o fato de ela não ter feito tudo o que eu esperava. Isso significa que continua pelo menos com um pé dentro daquela sala de aula a que há pouco aludi.

O trabalho é extremamente lúcido e extremamente estimulante. Não obstante, leva a uma espécie de pensamento divergente. Tanto isso é verdade que, quase sem perceber, recorri a um velho hábito e procedi a uma associação com uma das passagens de *Viva o Povo Brasileiro*, de João Ubaldo Ribeiro. Em um certo ponto, um personagem chave, o negro Leléu, diz à Maria da Fé, outro personagem crucial na história, que

"... não parecia, mas ele havia chegado a compreender muitas coisas, muitas coisas, entre as quais que a sabedoria da vida tem muitos lados, não tem um lado só. Por conseguinte, era bem possível que houvesse até muitas sabedorias em vez de uma só... o mundo é assim mesmo, cheio de maneiras de ver".

Guiomar, realmente, teve a generosidade de apresentar a sua maneira de ver o problema. Ao trazer a sua visão do problema, creio que seu maior mérito está em haver provocado uma clareza maior quanto às nossas próprias maneiras de ver, o que afina inteiramente com o desejo do debate organizado, proposto na segunda metade do trabalho.

Do dito

Iniciemos por uma breve observação quanto ao que se entende por **políticas públicas**. Quando se fala em políticas, um grande risco é de todos pensarem que entendem como políticas as mesmas coisas. Poucas palavras, no entanto, são tão escorregadias. Há inúmeras definições e peço-lhes que perdoem por não mencionar nenhuma. O que desejo tentar, aqui, é

captar a compreensão de Guiomar do que seja uma política.

Há dois tipos básicos de políticas: aquelas que posso chamar de “emoldurantes”, que servem de quadro para decisões posteriores, e as “direcionantes”, que indicam uma direção para os acontecimentos ou o desejo de que determinadas coisas aconteçam. Tomo a liberdade de classificar as propostas do texto como essencialmente desta segunda espécie. Naturalmente, o que todo conjunto de políticas direcionantes pretende é definir uma configuração desejável, isto é, como gostaríamos que as coisas fossem. Porém, não é suficiente apontar o que desejaríamos. É preciso também dizer como vamos conseguir que aconteça.

Ora, visto que Magda se preocupou principalmente com o que ocorre no encontro direto, na sala de aula, entre o professor e o aluno, eu me voltarei sobretudo para a ligação das políticas públicas na área da educação com as demais políticas governamentais, o que — reconheço — em grande parte até inspirou a primeira parte do trabalho.

As articulações podem ser feitas num nível de políticas mais gerais. Por exemplo: as implicações do pacote econômico em termos de todo o trabalho educacional. Ou, num nível mais afim aos interesses de muitos dos presentes: como associar ou dissociar a política educacional da política alimentar, da política de saúde infantil, e, indo até mais longe, da política de saúde da gestante e da nutriz, e da política de alimentação de determinados grupos, visto que as condições econômicas do País ainda não estão permitindo o afastamento do Estado de tais atividades?

Mas é necessário adicionar o caso contrário e pensar em como a política educacional pode afetar as demais políticas públicas. De fato, com grande frequência tomam-se medidas na área da educação sem indagar sobre as conseqüências

no terreno não educacional. Por exemplo: o livro didático. Ao selecionar um autor, selecionamos conjuntamente uma editora, selecionamos um tipo de papel, etc. e conseqüentemente dirigimos os recursos para uma determinada parte do país, o que por certo, tem impacto, gerando emprego ou desemprego.

No caso dos prédios escolares, os efeitos são ainda mais visíveis, envolvendo, pelo menos, a localização, o tipo de projeto e os materiais escolhidos. No entanto, normalmente ignoramos, não nos damos conta ou esquecemos disso e até mesmo do que a obra significará para o bairro. Atualmente, no Rio de Janeiro, uma das condições para se construir um CIEP é indubitavelmente a visibilidade. Em decorrência desse critério, as escolas podem estar sendo construídas em lugares onde não haja necessidade ou perto de vias intensamente movimentadas. Por outro lado, nem todos os Centros precisariam ser do mesmo tamanho e poderiam até ser modulados, admitindo-se em certos casos que viessem a apresentar as dimensões de agora, nesta e naquela observação preocupando-nos tão-somente com aspectos da construção, sem afetar a essência da idéia ou da concepção dos escalões.

Um outro exemplo é o das oportunidades educacionais. Onde são oferecidas? Estão ajustadas aos movimentos migratórios ou não? Se fossem feitas em determinados lugares, não alterariam de alguma forma as movimentações populacionais? A alteração poderia ser mínima, mas com certeza haveria alguma e começaríamos a escapar de funcionar sempre a reboque dos problemas públicos, na área da educação.

Entrando numa segunda série de considerações, passo à questão da cidadania, quer dizer, à contribuição da escola para a formação da cidadania. Quando o ponto foi levantado por Magda, não consegui re-

sistir à lembrança das pesquisas sobre o efeito das pesquisas naqueles que tomam decisões. Em geral, a conclusão tem sido de que a influência é irrisória, mínima. Recentemente, surgiu uma nova interpretação, afirmando ser um equívoco imaginar que há uma conexão direta e imediata. A ligação não é direta nem é imediata. O que ocorre, em regra, é que as investigações fazem surgir outras maneiras de refletir, suscitam um modo de conceber diferente ou dão origem a uma forma distinta de encarar as coisas. Geram, inclusive, bases para que os decisores possam recuar habilmente sem diminuir os seus espaços políticos.

No caso da cidadania, talvez estejamos diante de um fenômeno semelhante. A ligação escola-cidadania também parece não ser direta. O pacote econômico tem sido mais efetivo nesse sentido. O pacote, aliás, como política, se aproxima dos casos típicos de "catástrofe". Antes de provocar alguns sorrisos, esclareço que todas as vezes em que ocorre essa situação — exemplificando: uma guerra, um grande incêndio ou um terremoto —, algumas medidas precisam ser tomadas rapidamente e concentrar-se no essencial das coisas. A palavra catástrofe, portanto, engloba um ângulo dramático e, simultaneamente, a esperança de as coisas se modificarem, num sentido positivo. Provavelmente nessas circunstâncias a cidadania fica mais evidenciada, o que permitiria explicar a diferença entre os efeitos da ação escolar e do pacote, nesse campo.

Lado a lado com essas observações, não é possível deixar de tecer algumas considerações a propósito da chamada especificidade da escola. Por muito tempo, defendi essa posição, porém ando com profundas dúvidas a respeito. Acredito não haver chegado nem estar inclinado propriamente à sua negação, mas sinto-me na obrigação de qualificar a tese. Primeiramente, em que consiste especifica-

mente uma escola? Em seguida, cabe perguntar até onde podemos, sendo fiéis ao compromisso de lutar e contribuir para fazer o País melhor — o que fica muito acima de simplesmente melhorar a educação —, limitar a ação pública no que se chama escola.

É bom deixar claro que não estou entendendo a escola apenas como um lugar físico, um prédio. Adoto uma definição mais ampla. Todavia, não é a isso que se prende a minha atenção. O que me preocupa é que, levada ao extremo, a defesa da especificidade venha a restringir a atuação pública ao trabalho simplesmente educacional.

Admito que em algumas escolas já existem condições de separar, mas em outras a separação é inoportuna e mesmo inconveniente. Essa separação, ademais, geralmente tem sido prejudicial ao País, como acontece, por exemplo, ao nível dos ministérios. Neste momento, dispomos de cinco ou seis pastas sociais, o que leva a encarar como cada vez mais distante a integração da política social do País, hoje totalmente desintegrada. Perde-se de vista, assim, o homem, a mulher, a criança, o velho, o imigrante, o pobre, o rico, o brasileiro. Em poucas palavras, corta-se em fatias o trabalho social e acaba-se confundindo esse complexíssimo tipo de política com aquelas não sociais.

É muito difícil fazer distinção entre o especificamente escolar e o não escolar e talvez nem valha a pena. Insisto, por isso, em minhas dúvidas, embora concorde em que não se sobrecarregue mais o trabalho dos educadores com responsabilidades ou tarefas não educativas. Isso por um lado, porque, de outro, é interessante associar claramente a um mesmo lugar um conjunto de políticas bem afinadas. Em decorrência de tal orientação, a política educacional tem de ser profunda e intimamente integrada com outras que há que desenvolver, rever, estabelecer e necessariamente

te pôr em prática, constituindo a escola um ponto fundamental para o entrelaçamento. Se pensarmos nela sem pensar no prédio, as políticas e seus resultados podem ganhar ainda mais em amplitude. A escola, como sabemos, é um ponto muito claro e importante para a população.

Do não dito

Tenciono atentar agora para aquilo que o texto não diz. Em primeiro lugar, creio que não chega a indicar explicitamente em nenhum momento, porém o que suas proposições traduzem é a equidade como o valor a ser desenvolvido através das políticas educacionais. Tanto é assim que o trabalho reitera com certa insistência o objetivo da escola pública e gratuita para todos.

A equidade ligada à educação, entretanto, pode ser encarada por quatro ângulos. O quadro, conseqüentemente, se complica. Temos a equidade no sentido de oportunidade de chegar a escola, isto é, o acesso à escola; a equidade no sentido de igual tratamento, curricular e outros, dentro da escola; a equidade no sentido de alcance do mesmo nível no momento de sair da escola, ou seja, as mesmas aprendizagens básicas da parte de todos os alunos; e, finalmente, a equidade após a escola, ou, noutras palavras, a equidade no sentido de igualdade de possibilidades na vida social comum.

Já existem algumas notáveis dificuldades neste ponto, mas há um segundo problema. Diante da defesa da escola pública, uma pergunta cabível é saber, para usar uma expressão do próprio texto, se num país capitalista "que se preze" é possível imaginar essa escola pública ignorando a escola privada. Será que a proposta equivale à eliminação da escola particular?

Sem entrar nos interesses legítimos ou excusos que a questão certamente traz à tona, permito-me retornar à discussão da

questão da cidadania. No Brasil, nos últimos anos, falamos de cidadania em termos que ultrapassam a mera conceituação política, progressiva e conscientemente identificando os aspectos predominantemente econômicos que têm impedido o seu pleno exercício. Isto, igualmente, exige mais esclarecimento. Efetivamente o que significa "ser cidadão"? É apenas a inclusão ou aceitação numa sociedade? No mundo contemporâneo? No trabalho? E quanto à escola, o que deve ser entendido como uma escola voltada para a cidadania e que dê condições aos indivíduos de serem realmente cidadãos? Recordemos que ela, só, não é suficiente para isso, conforme Magda revelou através de alguma hesitação diante da tese.

Agora, desejo contribuir pura e simplesmente como administrador e lembrar quais políticas concretamente estão em jogo aqui.

Do que falta dizer

Ao falar em políticas públicas, estamos nos referindo a um mundo complexo e difícil de mapear. Apesar de tudo, atrevo-me a esboçar uma relação das políticas envolvidas aqui.

Em primeiro lugar, devo mencionar as políticas substantivas, em que se concentrou o texto e que também foram a área de interesse de Magda.

Em segundo lugar, as políticas processuais. Neste caso, não estou aludindo ao ato educacional em si. Nas políticas, trabalhamos com grande quantidade de pessoas e de recursos, e fazemos essencialmente escolhas. Por isso é que faço referência a valores. É uma ingenuidade acreditar que nesse plano seja possível estabelecer preferências de ordem não valorativa.

São políticas processuais, entre outras, a premiação e a penalização. No Brasil, ganhamos ou somos punidos por fazer educação? Como se premiam os esforços

educacionais entre nós? Quais são os incentivos para educar? Felizmente, já temos uns poucos: algumas atividades ou medidas merecem redução no Imposto de Renda. A propósito, ainda que possam ser mínimos os montantes, não recolhidos a esse título, conviria saber em que é aplicado o dinheiro. Realmente, não há a menor idéia do que acontece com esses recursos, que constituem nada mais nada menos que um tributo que se deixa de pagar graças a um abatimento. Quanto às penalidades e aos desincentivos, cabe perguntar se existe no Brasil alguma política pública que desincentive a educação. Em princípio, não me vêm à mente nenhuma.

Num terceiro caso, classifico as políticas organizacionais ou institucionais. Por exemplo, ainda não está muito claro no texto, conforme indiquei, o que é especificamente uma escola. Na verdade, não é fácil uma resposta. Há muitos modelos de escola que poderiam ser encarados como específicos, com o que — creio — Guiomar concordaria.

Contudo, as políticas desta espécie vão mais além e incluem a questão da repartição de competências entre as esferas político-administrativas. O trabalho, em pelo menos duas passagens, reitera que seria interessante distinguir o que é da União do que é dos Estados e do que é dos Municípios. Lamento discordar e vou alinhar as principais razões. Discordo porque realmente não podemos falar nos Estados e supor que são todos iguais. Neste tipo de corte vertical, a tendência a presumir a igualdade é bastante forte, visto que as diferenças são muito difíceis de negociar e de administrar. Se incluirmos no raciocínio os quatro mil Municípios existentes em números redondos, o problema se torna ainda mais complicado. Se admitíssemos distinções, por outro lado, até onde teríamos ou seria razoável e aceitável levar o detalhamento? Talvez resida aí o impasse, pois como o texto recorda, a

solução tradicional é julgar que o ente com dinheiro é que detém o poder, e que lhe devem, por isso, competir as responsabilidades. No caso, falamos da União. Os Estados e Municípios de algum modo estariam liberados.

Não estou tão seguro quanto a isso. De fato, acredito que o problema é menos de distribuição de competências do que de capacidade efetiva de arrecadar e aplicar recursos públicos. Relativamente ao que é aplicado em educação, aliás, é necessário aprofundar a discussão em termos de usos alternativos. Quer dizer, qual é a certeza de que o que se despende na educação brasileira é gasto da melhor maneira? As afirmações, volta-e-meia, de que os educadores gastam mal não se alicerçam em critérios suficientemente convincentes e estes muito raramente são de índole educacional. Já disse aqui mesmo uma vez que os educadores gastam tão mal quanto quaisquer outros especialistas. Olhando ao redor, até que gastam comparativamente bem.

O problema, todavia, é mais complicado e relato em aceitar que qualquer novo arranjo de competências possa captar em sua inteireza o processo historicamente vivido neste País, de liderança concentrada em alguns pontos. Explico: no Brasil, as lideranças educacionais de toda sorte estão localizadas na União e em meia dúzia de Estados, ou, mais exatamente, em algumas cidades. O que se faz nesses lugares é copiado no restante do País, mal ou bem, com frequência acriticamente e muitas vezes indevidamente. Reconhecido isto, a questão passa a ser como atuar estrategicamente a fim de apreender e compreender o que ocorre e, então, afetar esses pontos. São esses os locais já em condições de assumir responsabilidades e de contribuir, fornecendo elementos concretos e de juízo para que mais seguramente, num momento futuro, se volte à tese da conveniência e utilidade

de esclarecer com maior cuidado o que é próprio da União, dos Estados e dos Municípios, tendo em mira o benefício educacional da população.

Esta série de políticas compreende, ademais, o enfrentamento da burocracia. O Ministério e as Secretarias de Educação são burocracias. Na verdade é muito difícil, quase impossível, que funcionem não burocraticamente. Em alguma circunstância ou lugar poderão atuar em forma não burocratizada, mas isso não será comum. Neste caso, a questão de política crítica diz respeito, primeiro, ao impacto dessas burocracias no ambiente escolar e, logo em seguida, à visualização das próprias escolas como organizações burocráticas, o que tem ocasionado efeitos sabidamente terríveis.

Num quarto nível, estão as políticas de recursos. Começemos pela Emenda Constitucional Calmon. Ouvi dizer, no Rio, que o MEC tenciona reservar o produto da Emenda exclusivamente para o terceiro grau. Não sei se é verdade. Se for, é lastimável porque leva a perder a oportunidade de empregar flexível e inteligentemente o dinheiro que ela lhe está carreando. Sempre que uma área se considera como que definitivamente proprietária de certos recursos, há problemas. E a vinculação formal ou informal de recursos em grande parte gera isso.

Neste conjunto de políticas, é oportuno incluir, ainda, a reforma tributária e a revisão do salário-educação, que realmente está exigindo uma reformulação. A questão é quanto a quê, parecendo-me, pessoalmente, que seja para colocá-lo cada vez mais como recurso estratégico, que efetivamente redirecione a ação pública no que concerne ao primeiro grau. O salário-educação sofreu duas graves distorções ao longo do tempo: a primeira foi servir de pretexto e de instrumento para uma espécie de retirada dos recursos do

Tesouro tanto pelos Estados quanto pela União. Por essa razão, é preciso restabelecer o seu papel como recurso suplementar e não principal. E, segundo, veio a ser usado exageradamente para despesas de custeio e paraeducacionais. Uma orientação mais promissora é restringi-lo com exclusividade a aplicações que visem a corrigir, modificar e incentivar a marcha e a elevar a qualidade da educação básica no País.

Quanto à reforma tributária, só ela exigiria uma extensa discussão, inviável mesmo que sinteticamente no escasso tempo ainda disponível. Como o trabalho toca no FINSOCIAL, sinto-me, entretanto, estimulado a um outro e breve comentário. Reunindo invejáveis recursos e administrado pelo BNDES, este Fundo até hoje não parece contar com uma política suficientemente consistente nas aplicações. Na verdade, quase todas as vezes em que o MEC recorreu ao FINSOCIAL, os testemunhos são de haver sido tratado como de cima para baixo. Contudo, seus recursos, em grande parte, pelos próprios diplomas que o criaram, inapelavelmente são do Ministério. Não há muito tempo propus — creio que o companheiro Sotero, aqui ao lado, recorda — que 20% do FINSOCIAL fossem definitivamente reservados e assegurados para a educação, e constituíssem uma nova fonte, uma fonte certa de recursos estratégicos com a finalidade de alterar o panorama, a realidade, o quadro educacional.

E, por último, as políticas de formulação, reformulação e implantação, ou seja, aquelas políticas que definem o que se pode decidir e com relação a quê. Isto quer dizer, em primeiro lugar, os níveis de formulação de política. Em segundo, os órgãos administrativos com poder para fazê-lo. E, em terceiro, o que costume chamar de triangulação, isto é, a institucionalização daquilo que acontece esporadicamente, como no recente caso do pa-

cote econômico. Noutras palavras, o envolvimento intenso de pessoas ligadas à área acadêmica na formulação de políticas. A universidade não pode mais, ou melhor, a sociedade não pode mais se dar ao luxo de permitir que as instituições universitárias fiquem à margem dos acontecimentos. É preciso solicitar-lhes uma crescente colaboração e eventualmente forçá-las a colaborar e participar das decisões. Desse modo, ganharemos duplamente, ao conseguir também que as teorias empregadas no País não sejam simples frutos de cópia, imitação ou desenvolvimento daquilo que está em moda em qualquer outra parte, mas que surjam das nossas necessidades mais imediatas, ao menos numa frequência e num número maiores do que atualmente. A triangulação deve envolver as unidades de administração educacional, os órgãos de formulação de política e a universidade.

Bem, há muito mais a dizer, comprovando o indicado no princípio: que o texto é extremamente provocativo. Mas vou comentar apenas, para finalizar, a questão da **democratização**. Está havendo uma enorme confusão entre democratizar a escola e democratizar a administração da escola. É hora de repetir que as duas coisas não caminham juntas. Uma escola, por exemplo, pode ser profundamente democrática sem que sua direção seja eleita. Por outro lado, o diretor pode ser escolhido por eleição e, apesar disso, estarmos diante de uma escola indubitavelmente antidemocrática.

Nessa linha de pensamento, às vezes imagino o que seria um sistema municipal em que o diretor da escola A pertencesse ao Partido X, o diretor da escola B viesse do Partido Y, o diretor da escola C se considerasse apolítico, o prefeito fosse de um quarto partido, e o secretário de educação, não eleito, estivesse vinculado a uma quinta agremiação. Se é difícil e duro administrar a educação escolhendo

as pessoas, calcule-se neste processo, com todos legitimados pelo voto.

Mas a questão exige, ainda, a consideração de outros aspectos. Por exemplo, os jornais estão noticiando hoje que a eleição para a reitoria da Universidade Federal Fluminense vai custar a cada um dos seis candidatos 80 mil cruzados. Se as eleições universitárias continuarem nesse padrão...

Dado que a tese de que se ensinaria democracia através dessas eleições é inconvincente, sugiro que não se perca mais tempo com ela. Não obstante ser uma das poucas vozes a dizê-lo no País, vou continuar a fazê-lo, porque a minha preocupação, de fato, não é com a eleição em si. O que me preocupa são os resultados educacionais. Por tudo que sei, o processo atualmente chamado de democratização das escolas e universidades não está ensinando nada a ninguém. Em educação, a democracia se concretiza mais, indiscutivelmente, de outra maneira, a saber: nos temas examinados ou ensinados, nos exercícios, nos professores selecionados, no tipo de convívio com a comunidade, etc. A eleição, no caso, na melhor das hipóteses, é algo secundário.

Como é fácil concluir, estamos diante de questões complexas. Porém estamos ainda no início da caminhada. João Ubaldo, em outra passagem do mesmo **Viva o Povo Brasileiro**, oferece uma oportuna recomendação quando leva Oxalá a dizer a Oxóssi, que se queixa do desinteresse de Ogum:

"... Nada te prometo, mas dou-te um conselho. Não deixes que se apague a esperança de que o corajoso Ogum, invencível na guerra, venha a mudar de idéia e juntar-se a seus filhos nessa grande batalha. Mas não te detenhas na esperança, eis que apenas ela, sem diligência, a nada leva senão ao sonho estéril."

Dessa maneira termino, agradecendo à Magda o benefício de suas perspicazes observações e à Guiomar suas estimulantes e atraentes propostas. E principalmente esperando que os sonhos, agora de todos nós, não fiquem jamais estereis e logo frutifiquem.

A Professora Vanilda Paiva – Agradeço ao Professor Jorge Ferreira da Silva pelos aspectos novos que ele trouxe à discussão. O Professor Sotero precisa sair e ainda gostaria de fazer um comentário. Passo-lhe, pois, a palavra e em seguida à Professora Guiomar Namó de Mello para sua réplica aos debatedores.

O Professor Aloisio Sotero – Aproveitando a oportunidade, gostaria de esclarecer duas questões, aqui apresentadas pelo Jorge, julgo que de forma provocativa...

Em primeiro lugar, quero deixar claro que não existe intenção alguma, por parte do MEC, de destinar recursos da Emenda Calmon prioritariamente para as universidades.

Infelizmente, a manutenção das instituições universitárias ainda consome, hoje, 53% do orçamento do Ministério da Educação, mas não se pretende de modo algum elevar esse percentual. O que se busca, ao contrário, é o aumento dos recursos destinados à educação básica. Qualquer excesso de arrecadação, como, por exemplo, o ocorrido em 1985, tem sido carreado exclusivamente para esse nível educacional que continua sendo prioritário.

O MEC não conseguiu, ainda, desvencilhar-se do pesado compromisso de assegurar a manutenção do pessoal das universidades. Para se ter uma idéia, dos trinta e oito bilhões de cruzeiros de nosso orçamento, vinte bilhões se destinam àquela finalidade.

Esse fato mostra a magnitude do problema que representa, para o MEC, a manutenção de quinhentos mil alunos nas universidades públicas, principalmente considerando-se o universo de um milhão e meio de estudantes matriculados nas instituições de ensino superior brasileiras.

Neste segundo semestre, estamos promovendo encontros com os reitores, associações de docentes e associações de estudantes, a fim de discutir critérios para a distribuição dos recursos públicos às Universidades, de modo que se consiga romper o atual círculo vicioso da alocação percentual cartorial dos mesmos.

Deve-se mencionar que nas universidades já existe, fazendo parte de seu próprio *ethos*, um *ranking* de participação nos recursos financeiros do MEC.

O que se busca hoje são formas diferenciadas de alocação dos recursos públicos para as universidades, mas isso não significa que o MEC vá se omitir da manutenção do ensino público de 3º grau, mesmo sendo a educação básica sua prioridade maior.

O segundo aspecto a ser apreciado, em relação à emenda Calmon, é a questão do artigo 176. Parece-me que não se deve colocar este assunto em discussão e, sim, reiterar que há o maior interesse na continuidade da alocação de 13% dos recursos da receita de impostos para a educação. Talvez se deva até procurar garantir, na nova carta constitucional, a ampliação desse percentual.

Já ocorreu substancial aumento de verbas do Ministério, providas do FINSOCIAL. Quanto a isso, acho que a questão levantada pelo Jorge diz respeito à fixação de critérios nítidos para a alocação desses recursos, hoje distribuídos mais em função de fatores conjunturais. Acredito que das E.Ms. declaratórias de intenções deva-se passar para a explicitação de claras políticas de distribuição de recursos.

Em relação aos recursos do FINSOCIAL estamos, até agora, desenvolvendo duas linhas de atuação: a primeira consiste na prioridade à educação pré-escolar, e a segunda na assistência ao estudante. Já no orçamento de 1986 os programas de merenda escolar e do livro didático não utilizam recursos oriundos da emenda Calmon, sendo sua fonte financiadora o FINSOCIAL.

Ao fim desses esclarecimentos, desejo parabenizar a Diretora-Geral do INEP pela presente realização. Felicito ainda a Professora Guiomar, que traz, "camoneamente", com "seu saber de experiência feito", mais luzes a respeito da questão do ensino básico, principalmente quanto à sua administração, mostrando que houve falta de adequação entre a proposta da Lei 5.692/71 e as políticas públicas de administração do ensino básico. Assinale-se que essas políticas permanecem desconexas e que, mais grave do que isso, não existe congruência ou coerência entre a referida Lei 5.692 e a Lei 5.540.

O mesmo se observa quanto à administração dos sistemas estaduais e municipais de ensino que permanecem como redes isoladas, não se interligando.

Outro aspecto a ser redefinido é o papel do Conselho Federal de Educação e dos Conselhos Estaduais de Educação. Tais colegiados, que deveriam constituir fórum de discussão das normas e políticas educacionais, continuam a exercer função meramente cartorial, de distribuição de autorizações de funcionamento de escolas e de cursos.

Gostaria de também felicitar a Professora Magda por suas abordagens e, aproveitando a oportunidade, sugerir à SEPS uma aproximação com a referida especialista a fim de que possa haver troca de experiências quanto às atividades em desenvolvimento, especialmente as que se situam na área da administração municipal do ensino.

Quanto ao Professor Jorge, desejo convidá-lo a ter um encontro conosco na Secretaria Geral para darmos seqüência às discussões episódicas que mantivemos quando de minha passagem pela SEPS.

Agradeço a gentileza do convite da Professora Vanilda e gostaria que encontros como esse continuassem a ser promovidos pelo INEP, buscando a integração dos órgãos-fim do MEC.

Finalmente, dirijo-me à Professora Guiomar para dizer-lhe de minha disposição para empreender trabalhos conjuntos e promover, no Brasil, conforme sua colocação, não uma "educação para todos", mas uma "educação melhor para todos". Muito obrigado.

RÉPLICA AOS DEBATEDORES

Guiomar Namó de Mello

A escolha dos debatedores foi particularmente feliz, pois abordaram o texto sob uma ótica bem diferenciada e suscitaram uma série de questões que considero da maior relevância.

Tive o cuidado de identificar o texto como uma versão provisória para debate, pois algumas de suas colocações são muito provocativas e devem ser entendidas dentro do espírito do atual momento, onde o contorno político, institucional e econômico da sociedade brasileira é extremamente nebuloso. Nossos parâmetros, ao tentarmos fazer a leitura da realidade social, estão ficando muito abalados. Ou desistimos de nos manifestar até que o horizonte se aclare, ou continuamos a expor nossos pensamentos apesar da neblina, para que estes pensamentos, eventualmente, encontrem algum marco no caminho. Creio até que a indefinição é uma das características deste período pré-constituente — um momento que grande parte de nós nunca havia experimentado antes. Afinal, a última Constituição um

pouco mais debatida que tivemos foi em 1946.

A Professora Magda cobrou-me os subtextos do texto que apresentei. O primeiro deles é o de que vivemos uma fase de difícil demarcação para a sociedade brasileira, incluindo aí as questões educacionais. Estamos assistindo a estrutura partidária do País mostrar uma vulnerabilidade que não imaginávamos e que provavelmente estava escondida, aparecendo, digamos, apenas o aspecto formal dos partidos, e não a sua dinâmica. Vivemos um momento de transição — e já não estou nem falando da transição democrática, mas de uma transição que nos coloca enormes pontos de interrogação para o futuro próximo. Estamos pensando a muito curto prazo em termos econômicos. É um momento de inquietação social, onde a mobilização popular atingiu níveis nunca vistos. E dizer que isto é influência da Rede Globo, para mim é redundante. A própria Rede Globo faz parte do processo; ela é parte causa e parte resultado da mobilização que estamos assistindo.

Eu me surpreendi com a possibilidade que existe de intensificar o relacionamento poder público-população, especialmente considerando a fragilidade dos canais de intermediação tradicionais. E em qualquer sociedade, até mesmo em sociedades de partido único, pelo menos formalmente, a estrutura partidária é utilizada como forma de se comunicar com a população. No Brasil, hoje, vemos que isso não está acontecendo. É algo que sai um pouco daquilo que a ortodoxia nos ensinou. Portanto, a gente fica sem categorias para dar conta da sociedade em que vivemos. Diante desta situação, há duas atitudes possíveis: ou fugir, ou enfrentar. Não podemos fazer como Mário de Andrade. Quando São Paulo deixou de ser a Paulicéia que ele gostava e suas categorias não davam mais conta daquela urbanidade desvairada, ele foi estudar folclore em São

Roque. Então, ou regredimos ao estudo do folclore, ou mergulhamos juntos no desvario desta Paulicéia que é a nossa sociedade hoje, mesmo correndo o risco de ver nossas categorias serem estraçalhadas no confronto com a dinâmica dessa realidade. Esse é o primeiro subtexto do texto que aí está.

O segundo subtexto é a experiência vivida e sofrida durante os 33 meses em que administrei a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. A este respeito, a Professora Magda faz uma pergunta em termos muito pessoais a que me dou o direito de responder em termos também muito pessoais. Até que ponto a experiência muda a maneira da gente se ver?

Não se trata de, através da experiência vivida, mudar as categorias de análise anteriores. Trata-se de um processo através do qual ocorre a interação entre os esquemas teóricos e a realidade. Com isso, vamos recheando de concretude nossas categorias de análise teórica, que, por mais que nos esforcemos a nível de trabalho acadêmico, sempre têm um componente de abstração muito grande.

Por outro lado, a própria realidade se desvenda melhor na medida em que você atua sobre ela, administrando, decidindo, fazendo as coisas acontecerem. Isto prova, do ponto de vista metodológico, que é mesmo verdade que só quando nos apropriamos da realidade ela ganha contornos mais nítidos. Todavia, quando se relata essa experiência, é mais fácil formular teorias abstratas do que reproduzir a dinâmica de uma realidade concreta, dadas as limitações da nossa linguagem formal, nossos vícios de expressão, etc. No texto que apresentei, cada uma das afirmações tem atrás sangue, suor, lágrimas e alegrias dos 33 meses que vivemos na Secretaria de Educação do Município.

A Professora Magda coloca ainda que o texto poderia exprimir uma possível mudança no enfoque que eu tinha antes

de ser Secretária, a respeito da importância dos fatores intra-escolares, e estaria tendendo a enfatizar mais agora os aspectos extra-escolares. Realmente não concordo. Para mim, a questão da duração da jornada escolar, da quantidade de alunos por sala de aula e outras variáveis do funcionamento interno da escola, que destaca no texto, e que vão desde o quadro de funcionários administrativos até a questão do desamparo pedagógico, constituem fatores intra-escolares concretizados agora pela experiência. Minha ênfase maior sobre o aspecto infra-estrutural da escola deve-se ao fato de que a experiência de governo mostrou-me que não há teoria pedagógica capaz de se sustentar sem uma infra-estrutura de funcionamento.

Não há nenhuma possibilidade de separar o pedagógico do administrativo; esta dicotomia foi um "conto-do-vigário" que passaram nos pedagogos, pois o que se administra é a sala de aula. Só que administrar a sala de aula passa inclusive por decidir quanto vai de concreto numa construção de prédio escolar. Acontece que a ligação entre aspectos infra-estruturais e a sala de aula é muito mediada e não é facilmente identificada. Um administrador que não é da área educacional, eventualmente, pode não perceber que a discussão do formato do pátio tem tudo a ver com o ruído dentro da sala de aula e, portanto, com o aproveitamento escolar, nas condições reais em que nossos prédios funcionam.

Nossas escolas têm vários turnos e a distribuição da merenda, por exemplo, é um momento em que o barulho dentro da escola é muito grande, prejudicando o trabalho na sala de aula. Se existem muitos alunos por período, não dá para distribuir merenda a todos ao mesmo tempo. Dividindo-os em duas turmas, há uma demora de cerca de vinte minutos para distribuir a merenda para cada turma. Isto significa roubar de 40 a 50 minutos de aula útil,

devido ao barulho em um pátio mal colocado dentro de um projeto arquitetônico. Um educador, se assumir o seu lado de administrador, tem condições de perceber estas mediações.

Para mim, a questão da infra-estrutura administrativa de funcionamento, com um número suficiente de funcionários burocráticos e serviços, é um fator intra-escolar de fundamental importância e, nesses 33 meses de trabalho, apareceu como pré-requisito para desburocratizar o trabalho do professor e do diretor, criando condições para que o trabalho pedagógico viesse a acontecer dentro da sala de aula. Uma outra variável intra-escolar crítica é o cruzamento tempo-quantidade, que deve dar uma base de quantos prédios, quantas salas de aula, quantos professores são necessários para que se possa, por exemplo, garantir pelo menos quatro horas úteis de trabalho em sala de aula, com um plano sério de, a médio e longo prazo, ampliar o período escolar diário. Não conheço nenhum programa de construção escolar que tenha feito este cruzamento, prevendo etapas de curto e longo prazo, para que todas as crianças venham a ficar mais tempo na escola. Tentamos fazer isto a nível do Estado de São Paulo, com a CONESP, mas é muito difícil discutir as construções escolares com os engenheiros e administradores para mostrar-lhes que não dá para planejar uma expansão da rede física sem pensar a escola funcionando, em sua dinâmica cotidiana, com todas as suas mazelas. Até porque ela assume papéis que a sua especificidade, em princípio, não lhe permitiria, como é o caso de providenciar merenda, bochecho de flúor, vermífugo, aulas de trânsito e uma série de outras atividades que acabam sendo penduradas na escola. A questão é que o equipamento escolar é um dos únicos que de fato chegou a todos os recantos, dos grandes centros urbanos aos vilarejos mais distantes.

Então ela não é apenas a casa do ensino, ela é a casa da saúde, a casa da comida, etc. A mistura dessas funções de ensino e assistenciais tem forte apelo populista, acabando-se por fazer um púxadinho e um barracão ao lado, para ali instalar um gabinete dentário, ao invés de organizar a população para cobrar do poder público a instalação de um posto de saúde completo, onde o equipamento dentário estaria melhor colocado.

A reordenação institucional é uma imbricação da variável intra-escolar com a variável extra-escolar. Ela é uma daquelas articulações do funcionamento da escola com o que está fora. Aí, acho que chega o momento de discutirmos um pouco o que entendi por "políticas públicas" quando escrevi o texto. Entendo exatamente o que o nome política significa, ou seja, a expressão coletiva de um desejo que, pelo debate analítico, ganha contornos nítidos a ponto de poder ser traduzido numa proposta programática. Quer dizer, a política na área da saúde, por exemplo, deveria ser a expressão de um conjunto abrangendo entidades da sociedade, profissionais, universidade, enfim, todas as instâncias sociais envolvidas no problema que pudessem expressar um desejo político através de uma proposta programática.

A política pública não é apenas um conjunto de palavras de ordem genérica, nem um programinha estéril, burocrático, onde se relacionam os recursos alocados, os projetos, os itens orçamentários. Ela é, de um lado, palavra de ordem, porque expressa uma aspiração coletiva; de outro, proposta programática que resulta da discussão dessa aspiração coletiva; é a conjunção desses dois aspectos.

Trabalhei com este conceito de política pública que nem sempre é o que fundamenta as políticas públicas com as quais correntemente lidamos, como é o caso da política habitacional, da educa-

cional, e outras das últimas décadas. Quando pensei na especificidade da escola e na sua articulação com outras políticas públicas, coloquei como pressuposto a existência de um desejo coletivo de definir a especificidade da escola e articulá-la às demais necessidades que eventualmente o aluno tenha. Isto me leva a colocar um subtexto de maior importância que é a questão da democratização do Estado. Ao mencionar a democratização do Estado, estou dizendo que o executor deste possível desejo coletivo é um Estado democraticamente eleito pelo povo, e que a intermediação que canaliza e organiza o desejo coletivo são os partidos políticos. Ao poder público eleito por um determinado partido caberia transformar este desejo em proposta programática, ultrapassando da generalidade das palavras de ordem eleitoral para as propostas programáticas. Assim, teríamos uma política pública, porque formulada por um poder público cuja legitimidade passaria antes por uma escolha democrática. Daí a minha ênfase na questão da democratização.

A Professora Magda colocou ainda a questão ideológica. Eu tenderia a ler da seguinte forma o resultado obtido em sua pesquisa: confirma-se a tese de que são as classes favorecidas que fazem a leitura correta da escola, e às classes populares passa-se uma visão distorcida da escola, ou se impõe a escola como uma agência de assistência social. É muito provável que se você perguntasse aos pais das crianças o que esperam da escola, ou como a representam, encontrasse representações diferentes de acordo com as classes sociais. E, nas representações das classes sociais menos favorecidas, das camadas populares, talvez houvesse um mosaico muito mais diferenciado e diluído de expectativas. As camadas populares, embora intuitivamente busquem a escola, talvez não representem, com a clareza das classes

favorecidas, como agência de ensino, de transmissão de conhecimento.

Isso me leva então à questão da formação da cidadania, que também ficou como subtexto no texto. Não estou entendendo a escola como a única formação de cidadania, mas como um pré-requisito, um instrumento importante, mas que não é suficiente. A escola não pode, sozinha, formar cidadania, mas é fundamental neste sentido, tanto mais quanto mais se diferenciam, pelas diversas classes sociais, as possibilidades de acesso à cultura e à informação, indispensáveis para que a cidadania seja plena. Exercer a cidadania, de algum modo todo mundo a exerce. Agora, a plenitude do seu exercício está muito associada ao domínio de determinadas informações, conhecimentos, habilidades e atitudes. Para mim, a plenitude do exercício da cidadania vincula-se à participação na sociedade, à participação política, à participação cultural, etc., de modo que a pessoa possa produzir e consumir cultura, produzir e fazer política, ou, pelo menos, criticar e avaliar a política, indo além daquilo que normalmente se entende como inserção no mundo do trabalho. Grande maioria de nossa população tem no sistema de ensino público e gratuito uma das instâncias de aquisição desses conhecimentos e habilidades.

Quanto à minha colocação sobre "sociedades capitalistas que se prezem", o que quis dizer foi "sociedades capitalistas que de alguma maneira merecem este nome". Algumas sociedades do Terceiro Mundo que se dizem capitalistas, na minha opinião, não o são. Elas são periféricas, dependentes. Por isso mesmo diferenciamos capitalismo avançado de capitalismo periférico. Estou falando de capitalismo avançado, até porque na humilde leitura que fiz do pacote econômico, ele não tinha outro objetivo senão colocar o País num patamar mais avançado do capitalismo. Pode ser até que os economistas

consigam me convencer de outra coisa. Quando falo em "sociedades capitalistas que se prezem", estou falando em sociedades capitalistas desenvolvidas, nas quais a escolaridade já é conquista antiga. Quer dizer, não se fazem mais seminários sobre a questão da importância do acesso e da permanência na escola. Já passou a fase do debate, pois tudo isso tornou-se óbvio demais. A discussão evoluiu para um outro patamar. Numa sociedade em que a universalização da escola tornou-se realidade, surgem até mesmo propostas de desescolarização. Enquanto isso, nós ainda estamos fazendo um enorme esforço para que a escola básica universal deixe de ser sonho e passe a ser realidade. Quando isso acontecer, estaremos numa sociedade capitalista que se preza, pois a exigência básica, no caso do capitalismo moderno, é que o cidadão exerça determinadas competências dentro dessa sociedade e das regras do jogo que a regula.

Não gostaria de entrar na discussão sobre esse sistema: se é bom ou não. Eu acho que ele não é bom. Mas não será a minha avaliação sobre o sistema que irá mudá-lo. O que me parece importante colocar, Professora Magda Becker, é que, sem dúvida alguma, a escola prepara diferentemente o aluno, de acordo com sua classe social, para inserir-se no modo capitalista de vida. Não critico a escola por fazer isso. Se fosse criticá-la, eu estaria negando sua função na sociedade capitalista, e, conseqüentemente, seria levada a pensar que, eventualmente, seria melhor que ela não existisse nesse tipo de sociedade. Isso me jogaria não numa contradição, mas num paradoxo. Então, o que é preciso descobrir é o potencial de transformação da escola, mesmo com as limitações que possui nesta sociedade.

Sim, a escola é reprodutora, preparando as diferentes classes sociais para exercerem seu papel enquanto tal, ou seja, uma para vender seu trabalho, outra para

ser proprietária dos bens de produção; uma para explorar, outra para ser explorada. Mas, se a lógica da reprodução existe na escola, porque existe na sociedade, a lógica da contradição também existe em ambas. Assim, a escola deve reproduzir de alguma maneira a velha contradição que existe entre as classes. A contradição entre capital e trabalho existe antes da escola, passa pela escola e continua existindo depois dela. Acho que a escola pode sobreviver e exercer um papel, lidando com esta contradição que lhe é anterior, interior e posterior. Aposto nesse papel — e aí entramos no terreno das nossas apostas pessoais.

É aí também que se articula a questão da ideologia. Se as crianças das classes populares têm a representação da escola que a pesquisa da Professora Magda expressou, isto me prova que mais precisam da escola para, vivendo nela, apropriarem-se dela e passarem a representá-la de outra maneira. As crianças em questão são aquelas que passam apenas, na melhor das hipóteses, quatro anos na escola; não concluem o primeiro grau, não vão para a universidade e, portanto, não sedimentam em outro patamar a representação que têm sobre a escola. Para mim, uma das formas de se trabalhar essa ideologia seria fazer com que essas crianças permanecessem mais tempo na escola.

Isso não seria condição suficiente, mas seria uma condição importante.

Bem, a Professora Magda fez ainda outras colocações. Tentei de alguma maneira responder às que me pareceram mais importantes. Quanto às colocações do Professor Jorge, eu também teria algumas observações a fazer. Achei terrivelmente provocante a inversão que você propõe, Professor Jorge, mostrando como a política educacional pode ofertar e determinar as demais políticas. Valeria a pena fazer um outro debate a esse respeito. Em relação ao livro didático, às construções

escolares, etc., você aponta decisões que são tomadas na área da educação. Aliás, agora me lembro: quando nos encontramos algumas vezes, aqui em Brasília, pensando num mínimo de pontos programáticos para a educação, na época da eleição de Tancredo Neves, falava-se muito em gerar empregos por meio de um programa de construções escolares. Alguém já havia tido essa idéia da articulação ao contrário... Agora, o caso dos CIEPs que você cita não passa bem por aí. Acho os CIEPs um problema muito mais de política eleitoral do que de política pública...

A Professora Vanilda Paiva (interrompendo) — Mas é uma política pública!

A Professora Guiomar Namó de Mello — Não a política pública como eu a estava entendendo, ou seja, como um desejo coletivo expresso, depois de uma discussão, em proposta programática executada pelo Governo.

Sobre o problema da especificidade da escola, tive que me dobrar à realidade. A metade do tempo que passei na Secretaria foi administrando a merenda escolar. Não havia outra alternativa. Se tivermos de continuar distribuindo merenda, tem que ser através da escola. Nosso esforço foi no sentido de subordinar a merenda aos objetivos de aquisição do conhecimento... Não podemos admitir que as funções assistenciais se cumpram às custas do desamparo à função do ensino, que é o que está dentro da sala de aula. Aí entra a questão de como são administrados os orçamentos públicos. E nós sabemos que é debitado na conta da educação, portanto no próprio percentual que Município, Estado e União têm de colocar em educação, tudo o que se gasta com médico, dentista, flúor, alimentação, etc. Ora, isto é feito às custas de alguma coisa. Nós estamos tirando de um lugar para pôr em outro.

Acho que a população deve ser esclarecida, com urgência, de que a merenda não é a coisa mais importante da escola. Tive um exemplo muito claro disso. Tendo comparecido a muitas reuniões na periferia de São Paulo, nesse último mês, onde se fala muito pouco no material pedagógico que o cavalheiro que hoje dirige a minha cidade resolveu transformar em polpa.

Em dezembro de 1985, as escolas municipais de São Paulo receberam os volumes da nova programação curricular de 1ª a 8ª série em Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Estudos Sociais e Ciências, resultado de um trabalho que envolveu a participação de todos os professores, através de sucessivos encontros, no decorrer dos anos de 1983, 1984 e 1985. Em janeiro de 1986, o Secretário Municipal de Educação, Paulo Zingg, decretou o recolhimento deste material em todas as unidades escolares. Entretanto é muito mais visível para as mães da periferia o corte de 30% da merenda escolar. Elas sabem até o que foi cortado, o que foi substituído. Conhecem detalhes na questão da merenda, mas não sabem nada do que aconteceu a nível de programação. Elas desconhecem que ele não só cortou a salsicha do pão do menino, mas também a possibilidade do aluno ter acesso a um conhecimento de História diferente e melhor do que o atual. Isso ela não vê, pois uma coisa é fiscalizar o preço do sabão em pó, se está custando vinte cruzados e cinquenta e nove centavos, como está na tabela, outra é fiscalizar a educação. Há aspectos que têm menor visibilidade e que só o debate pode esclarecer.

Existe bom-senso para perceber estas nuances, desde que alguém coordene o debate. Aí então é que entra o vazio político, pois nem os partidos, nem os movimentos sociais conseguem formular estas questões. A participação política e

até partidária dos educadores deveria se inserir nessa dinâmica para que eles discutissem com os pais o seguinte: "Veja, de um lado vocês têm a questão da merenda, de outro vocês têm o fato de que agora não podem participar do conselho de escola. A merenda tem significação política de um tipo; a participação no conselho tem uma significação política de outro tipo".

A questão da especificidade da escola é importante porque recorta com mais nitidez, para as camadas populares, o que é preciso cobrar. Senão, daqui a pouco, nós poderíamos chegar à seguinte situação: o prefeito mandaria servir feijoada e frango assado diariamente nas escolas e demitiria os professores. Todo mundo ia ficar muito feliz, com os meninos gordos e burros. A especificidade da escola não é uma questão corporativa. Não temos medo de perder a especificidade só porque a assistente social arruma um cargo dentro da escola. Não, não é isto. O que está em jogo é o problema do acesso e da apropriação do conhecimento, e conhecimento é também poder numa sociedade de classe.

A merenda, por exemplo, é importante como condição para se ter acesso ao conhecimento, uma vez que o menino com fome não tem condições de aprender. Por isso nós temos que dar a merenda. É uma discussão lenta e difícil. Mas, se o cidadão brasileiro médio conseguiu perceber as questões imbricadas no pacote econômico, isso prova que ele tem perfeitadas condições de avaliar o problema da especificidade da escola, desde que exista a possibilidade de um debate coletivo.

O Professor Jorge levantou outra questão que eu considero muito importante: é o problema dos diferentes encargos, relativos a diferentes esferas de governo. Você discorda da minha colocação e eu discordo da maneira como você fez a sua. Se, dentro da neblina atual, os acontecimentos se encaminham rumo à democra-

tização do Estado, a minha experiência mostra que, ou nós botamos um mínimo de ordem neste "coreto" ou, daqui a pouco, não vai dar para saber quem faz o quê na administração pública do Brasil.

Eu vou citar um exemplo. Na Lei nº 7.238, que regulamentou a Emenda Calmon, foi especificado o que era ensino e o que não era ensino. Quer dizer, houve um avanço. Mas não ficou estabelecido em nenhum lugar que os 25% do município teriam que ser aplicados no primeiro grau. Para a Lei nº 5.692, 20% da receita tributária (IPTU e ISS) têm que ser aplicados no primeiro grau. Já a Lei nº 7.238, que é a regulamentação do parágrafo 4 do artigo 176 da Constituição, não diz que os 25% dos impostos do município, aí incluídas as transferências governamentais, devam ser aplicados no 1º grau. O que faz o Sr. prefeito de "Caixa Prego"? Em São Paulo nós fizemos um levantamento dos 572 municípios do Estado: 400 deles, com a regulamentação da Emenda Calmon, multiplicaram pelo menos por quatro os recursos municipais a serem colocados na área de educação. No caso dos municípios industrializados, como Santo André, São Bernardo, etc., os recursos foram multiplicados por 8, 9 ou 10. Muitos prefeitos, com a justificativa de que o governo do estado já oferece ensino de 1º grau, entram com um pedido junto ao Conselho Estadual de Educação para criar, por exemplo, uma Faculdade de Música, ou aplicam o recurso pagando ônibus para os alunos irem fazer curso superior na cidade vizinha. É o caso de chamar o Sr. prefeito e perguntar qual é a taxa de reprovação na primeira série do primeiro grau, na cidade dele. Se por acaso, algum dia, ele se der ao trabalho de investigar isto, provavelmente vai verificar que não é menor do que 30 ou 35%. Provavelmente o Sr. prefeito nunca teve a idéia de completar o horário de um grupo determinado de crianças com mais um período de aula e

pagar os professores, a merenda e a manutenção com os recursos advindos da Emenda Calmon, ou de construir mais prédios para aumentar a jornada escolar. É uma alternativa, não estou dizendo que seja a solução.

A experiência de outros países é bem elucidativa nesse nível. O município, o governo local, sempre respondem pelas especificidades locais. Há países que se saíram muito bem, quando o município se encarregou de definir uma parte do currículo, enquanto o estado dava conta de outra. É o caso da Itália, onde o Estado Nacional dá o núcleo fundamental do currículo da *scuola de l'obbligo* e o município integra o currículo com aquilo que lhe é peculiar. As escolas de Balogna e de Nápoles são diferentes, respondendo a uma diversidade regional sem perder a unidade nacional. Creio que é preciso começar a discutir mais profundamente a questão de quem faz o quê, em termos de administração. Só assim teremos um mínimo de clareza para orientar nossos governantes eleitos, que nem sempre estão devidamente informados, como é o caso desse enorme número de prefeitos no Estado de São Paulo que hoje estão abrindo faculdades municipais com recursos da Emenda Calmon, porque não entendem que faz parte da competência do município melhorar a qualidade do primeiro grau. Isso, quando não ocorre o pior: simplesmente deixam de cumprir o mandato constitucional.

Vocês poderiam me dizer: nós corremos o risco de reforçar as desigualdades. Sim, este é o outro lado, o outro gume da faca. Mas eu não elimino da discussão das esferas de competência, a competência de corrigir as desigualdades. Num país com as dimensões do nosso, com diferenças regionais tão acentuadas, continuará cabendo ou ao governo da União ou aos governos dos estados o papel de corretor das desigualdades.

Colocando as coisas em termos muito simples: um município médio altamente industrializado do Estado de São Paulo, se aplicasse o que deve pela Emenda Calmon no primeiro grau, teria talvez condições de desenvolver um ensino de primeiro grau de boa qualidade, melhor que o da cidade de São Paulo, pelo gigantismo de seus problemas. Caberia então ao governo estadual retirar ou deixar de implementar alguns dos encargos já assumidos dentro desse município, para que estes recursos fossem redistribuídos aos municípios, onde os 25% da verba a ser aplicada em educação, com transferência governamental ou sem transferência governamental, representa uma quantia mínima. Na discussão das esferas de competência é preciso incluir a responsabilidade que os governos de instância superior deveriam ter, e deveriam continuar mantendo, no que se refere à distribuição e equilíbrio de recursos, tendo em vista corrigir as desigualdades regionais.

Tentei exatamente colocar essa questão no texto, tendo como premissa a democratização do Estado. Haveria então a participação de todos, inclusive dos governos locais, na definição da política nacional e na discussão das esferas de competência, para que pudéssemos saber onde se precisa mais de recursos e como o governo central e o governo estadual podem exercer o papel redistributivo. Talvez seja esta a mais importante questão no que se refere às políticas públicas e, em especial, à política de primeiro grau, merecendo, só ela, inúmeras discussões e trabalhos onde nos aprofundássemos acrescentando ou reformulando as colocações. Considero isso da maior urgência, porque parece que a municipalização vem sendo colocada, nos textos e nos subtítulos oficiais, como solução das mazelas do ensino de primeiro grau. Isso é muito perigoso, se desvinculamos a municipalização de um

debate sobre a própria idéia de Federação e de reordenamento institucional.

Finalmente, concordo em gênero, número e grau com o que o Professor Jorge coloca sobre a democratização da escola e a democratização da administração da escola. Também estou entre as poucas pessoas que vêm até levando algumas pauladas, por dizer que não considero que a eleição de dirigentes de escola, de hospital, etc., seja condição indispensável ao processo de democratização. Ela tanto pode ser, como pode ser o contrário. A eleição não é, em si, uma medida democratizante. Depende do contexto na qual ocorre. A minha ênfase na questão da democratização da escola é muito mais no problema da participação dos diferentes sujeitos envolvidos na gestão da unidade escolar. Além da questão da democratização do acesso, que é a primeira, deve existir a abertura na gestão da escola, deve existir um espaço institucional legitimado, no qual pais, professores, técnicos, diretores (sejam eles escolhidos, concursados, nomeados ou indicados), possam discutir juntos os rumos da escola, de modo que a participação seja baseada na informação correta e, sobretudo, ocorra de modo contínuo e regular, não episódica ou topicamente.

Este é um objetivo muito valioso para mim. Investimos nele muito suor, muita lágrima e muita emoção. Do nosso trabalho resultou um Regimento Escolar que possibilitava o surgimento deste espaço institucional, que era o Conselho de Escolas, deliberativo e paritário entre pais e professores, e realmente apostamos em que, de uma gestão democrática, poderiam surgir resultados para serem corrigidos e aperfeiçoados, pois é assim que se caminha. Só para concluir, eu diria que a democratização da escola é inseparável da questão da autonomia da escola, pois autonomia sem um compromisso demo-

crático pode resultar em puro enquistamento para defesa de interesses dos que já conquistaram, bem ou mal, um lugar na escola.

Agradeço muito as colocações dos debatedores, que representaram uma enorme contribuição. E agradeço ao INEP a oportunidade de estar aqui. Muito obrigada.

A Professora Vanilda Paiva – Segundo o programa, deveríamos ter um período para o debate entre o público e os convidados. Não haverá tempo para isso, pois, pelo menos dois dos convidados precisam sair às cinco e meia. Desejo ressaltar que as apresentações e o debate na própria Mesa foram bastante fecundos, trazendo contribuições importantes para o avanço nessa questão. Todavia, gostaria de tecer, eu mesma, alguns comentários. Talvez para tentar dar uma certa unidade, se não às posições das diferentes pessoas que integram a mesa, pelo menos às suas preocupações. Assim, por exemplo, a Magda levantou questões num determinado nível, o Jorge num outro nível e a Guiomar as respondeu também de acordo com suas experiências e sua formação. Mas fiquei pensando sobre a resposta da Guiomar à questão da Magda, a respeito da possível mudança teórica que o seu texto revelaria. Ela disse literalmente e eu tomei nota: “Viver a experiência muda alguma coisa, mas na verdade o que a gente está fazendo é recheiar o esquema teórico”.

Guiomar e eu temos uma amizade de muitos anos e uma prática de muito debate, diálogo, etc. Recordo que, há alguns anos, minha posição era bem diferente da sua e vejo com satisfação que hoje nossas posições estão bem mais próximas. Cheguei a lhe fazer, em determinada ocasião, a observação de que seu discurso me parecia demasiadamente voltado para os problemas da escola. Vejo com muita satisfação que neste momento seu discurso

está menos voltado para essas questões mais práticas, mais diretas. Não é que deixe de incorporar essas questões, mas se trata agora de voltar-se para questões mais amplas, talvez mais substantivas, ou, pelo menos, com nível de abrangência e de impacto muito mais amplo. Por tudo isso, tenho a considerar que de fato houve uma modificação no esquema teórico, pois esse esquema teórico tornou-se mais amplo. A meu ver, não foi apenas recheado. Esse esquema foi modificado e é bem provável que o fato tenha a ver com a experiência prática, não apenas da administração, mas do exercício do poder. Parece-me que essa experiência muda muita coisa na cabeça da gente. É que o grande problema, que está sendo enfrentado por toda essa geração que passou muito tempo na oposição, consiste exatamente em saber como examinar teoricamente os problemas que começamos a perceber na realidade e que antes não pertenciam ao nosso campo de percepção. Nos vemos hoje diante do desafio da experiência político-administrativa e temos de decidir o que fazer: Magda que, ao ser convidada, preferiu ficar na Academia; Guiomar fez outra opção; eu me sinto exatamente no meio, ou seja, fiz opção por uma experiência administrativa no âmbito da pesquisa, que está chegando ao fim. A propósito, observo que esta é, também, uma despedida. Comunico oficialmente minha decisão de não aceitar o convite do Senhor Ministro da Educação para permanecer no INEP. Fiquei a meio caminho, no sentido de que aceitei uma experiência administrativa, porém, a administração da pesquisa. Então, apesar de não ter colocado a “mão na massa” propriamente...

A Professora Guiomar Namó de Melo (interrompendo) – Você não administrou a merenda escolar...

A Professora Vanilda Paiva – Administrando a merenda perceberemos muitos

novos problemas; também na pesquisa passamos a focar as questões de uma maneira diferente. A meu ver, para quem vem da Academia, o que ocorre é a percepção de novos objetos, de novos problemas, devido ao deslocamento do lugar social e político ocupado. Então, retomando a questão da reformulação da teoria: o esquema clássico de construção da teoria é exatamente apropriar-se da teoria preexistente, ou seja, a ida à teoria, para retornar com ela à realidade e, a partir desse confronto, construir alguma coisa que é nova. Talvez nossa geração tenha dado o primeiro passo; estaria agora aprofundando o segundo e se encontra em situação capaz de partir para uma nova perspectiva, com maior capacidade de perceber uma fatia maior da totalidade social. Mas não se trata apenas de uma fatia maior, mas de como as coisas se articulam. E aí gostaria de voltar ao que o Jorge disse aqui e a um comentário que a Guiomar fez à colocação dele. Ela afirmou que, na verdade, a problemática que o Jorge está abordando — a de como a política educacional afeta as outras políticas públicas — seria uma problemática nova. Na verdade, ela só é nova para nós que viemos originalmente da área de educação, não é nova para quem vem de outras áreas. Ou seja, pelo confronto com a questão da formulação concreta das políticas públicas (e aqui discordo do conceito de Guiomar), tivemos a necessidade de nos confrontar com esquemas teóricos e com problemáticas que não eram característicos, não sei se do meio educacional, mas pelo menos de um determinado meio educacional e de uma determinada geração que ficou à margem da administração pública.

Muitos pontos em que a política educacional afeta outras políticas públicas deixaram de ser tocados. Apenas para citar um exemplo: a qualificação da força de trabalho, através de determinadas políticas, que para mim são públicas, mesmo que não sejam a expressão do desejo coletivo de determinados estratos sociais, mas que são expressão de interesses de determinados grupos, termina gerando uma oferta que exige a criação da demanda e acaba colocando o Estado e a economia diante da necessidade de ter que encontrar mecanismos que ampliem a demanda para um determinado tipo de força de trabalho, que o sistema educacional qualificou como resultado de uma determinada política (pública), que não visava necessariamente atender a desejos coletivos expressos em programas, menos ainda partidários, mas simplesmente atender a interesses particularistas. Creio que estas questões geram um novo clima em nosso meio. Um novo clima de debate que nos obriga a começar de novo, a partir para a reformulação teórica, tendo por base as novas possibilidades de apreensão da realidade social e educacional do País.

Resta-me agora agradecer a presença de todos. Lamento a impossibilidade do debate com a platéia, por falta de tempo. Agradeço especialmente à Guiomar, à Magda — que esteve no INEP com grande frequência por ter integrado a Comissão da Língua Portuguesa — e ao Jorge, que somente hoje tive a oportunidade de encontrar pessoalmente. Agradeço a todos vocês, especialmente àqueles que trabalharam comigo nesse último ano. Muito obrigada.

Notas de Pesquisa

REVITALIZAÇÃO DA ESCOLA NORMAL

Pesquisadores: Marli Eliza Dalmazo Afonso de André (coordenadora), Zélia Domingues Mediano, Isabel Alice O. Lelis e Iliana Paulo
Instituição: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ)
Fontes financiadoras: FINEP e INEP

Descrição

A presente pesquisa focaliza o tema da escola normal com vista à recuperação de sua identidade, a sua revitalização.

A opção por este objeto de estudo se justifica por dois fatores básicos:

1) a expansão da rede pública de ensino, o fracasso escolar e a necessidade de uma melhor qualificação do professor das séries iniciais do 1º grau que leve em conta as necessidades e características reais da nova clientela escolar;

2) a presente descaracterização do ensino normal, transformado em mais uma das habilitações do ensino de 2º grau em decorrência da Lei nº 5.692/71.

Uma alternativa que vem sendo frequentemente proposta para fazer frente a esses problemas é passar para o 3º grau a formação do professor da 1ª à 4ª série, no pressuposto de que na universidade, e mais especificamente no Curso de Pedagogia, este professor seria formado de modo mais eficaz e conseqüente. Esta proposta apóia-se numa premissa "quantitativa", expressa da seguinte forma: maior tempo de formação, melhor qualificação. Esta parece desconhecer, no entanto, as críticas que vêm sendo formuladas ao en-

sino superior, cujo distanciamento do real em nada difere dos problemas com que se defronta hoje a escola normal.

Uma alternativa que parece mais adequada é a revitalização da escola normal, considerada o espaço por excelência da formação do professor das séries iniciais do 1º grau, a partir e em função das necessidades concretas da atual escola básica.

Neste processo cabe um papel importante às unidades de educação do ensino superior, que devem se abrir e se integrar à escola normal não só enquanto agências formadoras dos professores dessa, mas também como um lugar de aprofundamento dos estudos sobre a escola básica.

Objetivos do Projeto

Considerando que a revitalização da escola normal envolve um processo de conhecimento das condições concretas em que se desenvolve a prática pedagógica, prática essa que inclui não só as ações, mas também as representações dos seus agentes sobre essa prática;

Considerando ainda que o professor que está vivenciando a realidade da escola de 1º grau pode oferecer elementos importantes para um repensar das funções da escola normal, em vista das dificuldades encontradas e das aprendizagens adquiridas na sua própria prática;

E levando em conta que algumas alternativas vêm sendo desenvolvidas no interior de escolas normais do município do Rio de Janeiro, no sentido de superação de práticas de formação ineficazes, o presente estudo tem como objetivos:

1) identificar as percepções do professor

da escola básica (1ª à 4ª série do 1º grau) quanto ao caráter, à estrutura e ao funcionamento da escola normal;

2) analisar práticas desenvolvidas no interior das escolas normais que expressem uma busca de alternativas para a formação do professor da escola básica;

3) apresentar uma proposta alternativa para uma nova escola normal, histórica e socialmente situada.

Metodologia

A pesquisa a ser desenvolvida pretende ser um estudo teórico-empírico sobre a função e o papel das escolas normais, tendo em vista alternativas para sua revitalização.

O projeto desdobrar-se-á em três etapas lógicas, que devem ser realizadas de maneira integrada.

Assim, numa primeira etapa, será feito um levantamento e análise dos estudos e pesquisas referentes à formação do professor da escola básica, focalizando especificamente a escola normal. Neste levantamento pretende-se trabalhar as teses e pesquisas realizadas no âmbito das instituições de ensino superior e dos centros de pesquisa, bem como os artigos publicados nas revistas especializadas no País e no exterior. O exame da bibliografia seguirá o critério seletivo com base na contribuição do estudo ou pesquisa para o repensar do caráter, da estrutura e do funcionamento do curso normal.

A segunda etapa constituir-se-á da pesquisa de campo, que terá dois enfoques básicos:

a) a análise das práticas "bem sucedidas" realizadas em escolas normais da rede pública do município do Rio de Janeiro.

b) o estudo das percepções dos egressos das escolas normais quanto à função do curso, tendo em vista a sua prática na escola básica.

Quanto ao primeiro enfoque, a coleta de dados será feita através da observação direta da prática pedagógica e será complementada com informações e entrevistas com professores e alunos além do exame de documentos necessários a uma maior elucidação desta prática.

Para o levantamento das percepções dos egressos utilizar-se-á basicamente entrevistas abertas com uma amostra de professores das escolas públicas do município do Rio de Janeiro, considerando três diferentes grupos, segundo o tempo de formados: de 0 até 3 anos, com mais de 10 anos e com mais de 20 anos. A opção por estas faixas se deve a uma tentativa de identificar uma visão prospectiva da escola normal, a partir e em função da prática vivenciada pelos professores da escola básica.

Finalmente, numa terceira etapa, pretende-se propor alternativas para a escola normal, tendo em vista as condições concretas do sistema de ensino e do contexto econômico, político e social brasileiro. Esta etapa decorrerá evidentemente das anteriores.

O projeto fornecerá resultados que permitirão:

1. Uma visão de conjunto da questão da escola normal enfocada em suas múltiplas dimensões, elemento imprescindível para o desenvolvimento da área.

2. Um efeito, quer direta quer indiretamente, sobre a prática pedagógica na escola básica, pois, a partir de um curso normal mais consequente (sem ignorar outros fatores), o futuro professor poderá vir a desenvolver uma ação pedagógica mais eficaz.

3. A elaboração de uma proposta alternativa para o curso normal, que é uma necessidade premente dos profissionais de educação, levantada nos seminários e encontros realizados.

4. Aos planejadores do sistema educacional (Secretaria de Educação, Centros de

Treinamento de Recursos Humanos, etc.) o estabelecimento de políticas necessárias ao revigoramento da formação do professor primário.

Os resultados ainda não estão disponíveis, visto que a pesquisa se encontra em fase inicial.

CAMINHO ABERTO PELOS (DES) CAMINHOS DA EVASÃO

Pesquisadores: Cecília Gerales Brasile (coordenadora) e Maria Aida Vasconcelos Darwich

Instituição: Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC)

Fonte Financiadora: INEP/MEC

Problema

Este Projeto de Pesquisa se originou da situação de tensão resultante da lacuna existente no sistema educacional do Pará e, conseqüentemente, no de Belém, o qual produz um grande contingente de excluídos das escolas, tanto efetivos como potenciais, e a baixa qualidade de ensino das escolas de 1º grau, principalmente nas séries iniciais.

Como é sabido, o tema **evasão** tem sido tratado sem chegar a convencer. Existe um mínimo de memória registrando a evasão como "incômoda", mas sem o descortino de vê-la dentro do processo educativo do qual ela é tributária.

É por isso que se pretende dar um novo tratamento que não isole a evasão, mas que venha a tratá-la como parte de um processo, onde são considerados:

- os que ficam e os que não ficam;
- os que entram e permanecem, durante determinado tempo, saem e depois retornam.

Em conseqüência disso, é possível perguntar:

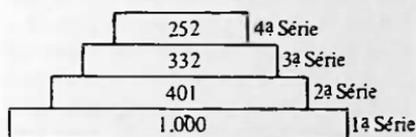
a) Por que uma parcela permanece?

b) Por que uma parcela nem chega a entrar para a escola?

Foi por isso que, sem ignorar a influência e as relações do "modelo social" que interfere no processo educativo, o Setor de Pesquisa da Secretaria de Estado de Educação do Pará voltou-se não só para debater os problemas educacionais, mas também para trabalhar com os agentes envolvidos na ação educativa, no sentido de realizar uma pesquisa aplicada, onde conhecimento e alternativas para a prática educacional caminham juntos. É com essa perspectiva que se apresenta o projeto Caminho Aberto pelos (Des) Caminhos da Evasão.

Segundo os dados do Plano Setorial de Educação e Cultura/MEC, de 1975-1979, há mais de 40 anos a taxa de evasão escolar, no País, entre a 1ª e a 2ª séries do 1º grau, permanece estável, em torno de 50%. Pode-se observar que, no Estado do Pará, o fluxo escolar (Figura 1) apresenta, em termos numéricos, a evasão, a repetência e a promoção referentes aos anos de 1975-78, conforme consta na pirâmide abaixo:

Figura 1 – Fluxo escolar (1975-1978)



Fonte: Documento Perfil do Setor Educação, 74/78

Então, pode-se ver que, de acordo com a pirâmide educacional demonstrada, há um indicativo de que, no Estado do Pará, de cada 1000 crianças que iniciam a 1ª série, apenas 401 chegam à 2ª série, 332 à 3ª série e somente 252 à 4ª série. Conclusão: das 1000 crianças iniciais, apenas

25,20% chegam à 4ª série e 78,80% ficam de fora, caracterizando uma baixa produtividade do ensino de 1º grau do Estado do Pará, cuja situação não difere dos outros estados.

E, ainda, de acordo com o Documento "Perfil do Setor Educação 1973/78", da Secretaria de Estado de Educação do Pará, ressaltam-se algumas distorções verificadas no sistema educacional paraense:

- a) baixo índice de atendimento à faixa etária de 07 a 14 anos, cujo déficit real médio escolar (1973/78) é de 35,24%;
- b) baixas taxas de promoção e elevadas taxas de evasão;
- c) congestionamento do fluxo do sistema escolar;
- d) excesso de aluno por turma na escola;
- e) orientação pedagógica impositiva ao corpo docente e à escola de modo geral;
- f) falta de autonomia das escolas;
- g) deficiência de espaço físico;
- h) contingente elevado de professores não titulados.

No que diz respeito ao município de Belém, estimou-se, para 1982, uma população, na faixa etária de 07 a 14 anos, da ordem de 217.270 habitantes para 261 escolas, presumindo-se, assim, que mais de 50% dessa população não é atendida pela rede de ensino. Daí constatar-se que o número de alunos atendidos, de 1ª a 4ª série na rede estadual, do ensino de 1º grau, em 1982, é de 89.834, dos quais 25.906 são repetentes, correspondendo à taxa de 28,84%; 10.509 são evadidos, com uma taxa de 34,74% e 28.088 reprovados, atingindo à taxa de 34,47%.

Os dados referentes à situação da educação em Belém possibilitou um exame, o qual demonstra de forma cabal as evidências do problema, cuja essência pode ser verificada através da **seletividade social**, ocorrida nas escolas públicas, e evidenciada pela quantidade de alunos que se matriculam na 1ª série do ensino de 1º grau, em comparação com a matrícula das

séries seguintes, nos anos posteriores, caracterizando, desse modo, o afunilamento existente, principalmente nas primeiras séries. Entende-se, desse modo, que a tradição de **seletividade social**, dentro do sistema escolar, produz um grande contingente de excluídos, tanto efetivos (evadidos e sem acesso à escola), quanto em potencial (reprovados e repetentes).

Verifica-se, ainda, a ausência de perspectiva que incorpore o contexto sócio-econômico e político, sem esquecer os indivíduos.

Entre os fatores que têm emperrado as tentativas de mudança, citam-se:

- a) apego ao "Legalismo", que impede que os problemas sejam atacados em sua essência, mas, ao contrário, solucionados de acordo com os "parâmetros de leis educacionais", muitas vezes ultrapassadas, além da despesa de "Normas", cuja consequência é uma ocorrência entre a prática educativa e a qualidade sócio-econômico-cultural e política, que deveria ser considerada;
- b) aliado ao "Legalismo", tem-se ainda o tratamento setorizado com relação a **Currículo, Organização Escolar, Recursos Humanos, Material Didático** e outros, sem uma concepção global da educação e da prática pedagógica.

Daí se justificar este trabalho, pelo interesse de conhecer de maneira sistemática:

- a) realidade educacional de Belém;
- b) meios práticos para minimizar a situação e reduzir as taxas dos excluídos da escola.

O papel e a qualidade do ensino suportam a aplicação do princípio de que, além de transmitir informações, a educação é um clima de co-responsabilidade e se recria constantemente a partir de suas falhas e dos seus recursos, sócio-cultural, histórico e politicamente criticados.

O sentido aplicado da pesquisa leva em conta o levantamento de cinco anos de evasão, reprovação e repetência nas escolas públicas de Belém, onde aparecem elevações e decréscimos nos índices. Mas, a descoberta dos fatores que ressaltam o decréscimo da evasão é tomada como uma tarefa multieducativa, na qual a comunidade escolar é co-responsável, ao menos, por meio de um grupo de representantes de seus vários setores, cobrindo os níveis presentes à escola e assinalados pelo potencial de interesse e experiência diferenciados.

A lógica fundamental do processo de pesquisa inclui a premissa de que a correção múltipla e processual dos problemas localizados começa com o alerta e os meios disponíveis lá onde ocorre o problema. Isto implica uma metodologia simplificadora, no sentido de que a dimensão do problema possa ter um limite preciso no contexto de sua ocorrência, sem se negar *a priori* que existem causas estruturais extralocais. Uma e outras não podem persistir, aguardando resoluções centralizadas, apenas. Assim, esta pesquisa aplicada tem a iniciativa de uma Secretaria de Educação, mas ela é um eco das preocupações de professores e pais.

Amostragem

Optou-se pela pesquisa aplicada, porque não se pode falar em educação sem tentar soluções locais, isto é, soluções descentralizadas. Por outro lado, não é possível, apenas, refletir sobre o problema pesquisado. É preciso, sobretudo, aplicar o resultado desses estudos para o esforço de buscar mudanças na realidade estudada.

Utilizou-se a amostragem não probabilística intencional, obedecendo-se aos seguintes critérios:

- a) utilização de um sistema de referência que, no caso, foi a Planta Polivisual de Belém, na qual estão relacionados 18 bairros dessa Capital;

- b) seleção inicial de duas escolas, uma com maior, outra com menor índice de evasão, baseando-se na análise da série quinquenal, 1978/82, dos dados da evasão ocorrida nas 111 escolas estaduais e conveniadas de 1º grau, no município de Belém, através da qual observou-se o comportamento dessas escolas quanto à evasão.

Adotou-se como parâmetro referencial o ano de 1978 e procurou-se detectar quais as questões que a recorrência (-) (menor índice de evasão) e a recorrência (+) (maior índice de evasão) sugeriam (Quadro 1 e Quadro 2).

Das 111 escolas existentes, apenas 70 apresentam dados em todos os cinco anos, passando as mesmas a compor a matriz analítica.

Assim sendo, foi observado que, nas escolas de Belém, a evasão é:

- a) fenômeno constante;
- b) fenômeno crônico; e
- c) fenômeno não de todo homogêneo (oscilante).

Então foram relacionadas as escolas:

- a) **MARLUCE PACHECO FERREIRA**, localizada no bairro do Jurunas (um dos mais populosos de Belém), com 41,21% de evasão (maior índice), correspondendo a 293 evadidos, dos 711 matriculados no ano letivo de 1983, nas quatro primeiras séries do 1º grau;
- b) **CALDEIRA CASTELO BRANCO**, situada no bairro da Cidade Velha, com 2,35% de evasão (menor índice), correspondendo a 10 alunos evadidos, dos 425 matriculados no ano de 1983, nas quatro primeiras séries do ensino do 1º grau.

Instrumentos

Na operacionalização da pesquisa serão utilizados recursos técnicos, tais como:

QUADRO 1 – Série quinquenal sobre evasão em 70 escolas estaduais e conveniadas do Município de Belém.* Dados acumulados de 1ª a 4ª série do 1º grau.

Matriz de 13 Possibilidades (5 a ±2)

SÉRIE DE OCORRÊNCIAS	PERFIL DAS ESCOLAS					UNIDADES ESCOLARES
	78 (x)	79	80	81	82	
01	x	+	-	+	-	10
02	x	+	-	+	+	14
03	x	+	-	+	+	07
04	x	+	+	-	+	02
05	x	+	-	-	-	01
06	x	-	+	-	-	01
07	x	-	+	+	+	02
08	x	-	-	+	-	10
09	x	-	+	+	-	08
10	x	-	-	+	+	08
11	x	-	+	-	+	03
12	x	+	+	+	-	02
13	x	-	-	-	+	02

Fonte: Unidade de Estatística e Pesquisa – SEC/PA

Legenda: + = aumento da evasão em relação ao ano anterior.

- = diminuição da evasão em relação ao ano anterior.

Variável X = Parâmetro Referencial correspondente ao ano de 1978, para a série em estudo (e que serve de base comparativa inicial para as taxas sucessivas).

Série de

Ocorrência = Situações quanto à evasão, apresentadas pelas Unidades Escolares selecionadas, na série de cinco anos (78/82).

* Município de Belém, Distritos Belém, Icoaraci e Mosqueiro.

QUADRO 2 – Parcela da matriz com recorrência: realidade traduzida por meio de números relativos

SÉRIE DE OCORRÊNCIAS	PERFIL DAS ESCOLAS					UNIDADES ESCOLARES
	78	79	80	81	82	
01	x	+	-	+	-	10
02	x	+	-	+	+	14
03	x	+	-	-	+	07
04	x	+	+	-	+	02
05	x	-	+	+	+	02
06	x	-	-	+	-	10
07	x	-	+	+	-	08
08	x	-	-	+	+	08
09	x	-	+	-	+	03
10	x	+	+	+	-	02
11	x	-	-	-	+	02

FONTE: Unidade de Estatística e Pesquisa – SEC/PA – 1984

OBSERVAÇÕES:

- Escolas relacionadas: 111
- Escolas que apresentaram dados em todos os cinco anos e que compuseram a matriz: 70
- Escolas que não apresentaram dados em apenas um ano: 13
- Escolas que não apresentaram dados em mais de um ano: 28

observação participante, entrevista aberta e plenárias com o uso do gravador e recursos audiovisuais.

Também serão aplicados formulários para traçar o perfil do professor, o perfil do aluno excluído, o perfil do prédio escolar, bem como entrevistas, com a participação de todos os componentes da comunidade escolar.

Utilizar-se-ão, também, textos e slides, que sensibilizem cada vez mais a comunidade escolar, quanto ao problema da evasão.

Análise

A análise da situação está sendo feita na escola e com o pessoal da escola. Fundamental foi a decisão de trabalhar "com a escola" e não "a escola", dando-se ênfase em difundir o foco de soluções ou embriões de soluções, como parcela de coresponsabilidade do que está mais perto das ocorrências.

No momento estão sendo feitos os primeiros contatos e as observações iniciais com o pessoal das duas escolas, tendo em vista a opção dos pesquisadores, apoiados pelas diretorias, de começar os trabalhos de campo propriamente ditos no início do ano letivo de 1986, o que foi feito na segunda quinzena do mês de março. Devido a esse fato só agora é que foi possível colher algumas observações, as quais, de forma mais sedimentada, poderão ser publicadas posteriormente.

LEVANTAMENTO DOS ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE O ENSINO SUPLETIVO NO BRASIL - 1971-1985

Pesquisadores: Sérgio Haddad (coordenador) e Maria Clara Di Piero Siqueira
Instituição: Centro Ecumênico de Documenta-

ção e Informação (CEDI)
Fonte financiadora: INEP/MEC

Objetivo

O projeto tem por objetivo o levantamento do conhecimento disponível sobre o ensino supletivo no Brasil.

Um projeto dessa natureza se justifica por várias razões. Os esforços voltados pelos Poderes Públicos e mesmo pela iniciativa privada para estender a educação escolar aos adolescentes e adultos não escolarizados nas idades próprias são bastante antigos no País. Sobretudo após a denominada Reforma do Ensino de 19 e de 2º Grau, em 1971, multiplicaram-se as modalidades de atuação educativa neste setor da escolaridade. Há extensa e diversificada atividade normativa dos Conselhos de Educação - Federal e Estaduais - no setor do ensino supletivo. Conhecem-se estudos e pesquisas sobre aspectos particulares desse ensino. No entanto, ainda não se dispõe de um balanço global do conhecimento já disponível - um conhecimento, aliás, indispensável até mesmo para a definição adequada das questões que estariam a exigir um investimento prioritário de pesquisas.

Desenvolvimento do trabalho

Inicialmente a equipe tratou de delimitar o objeto da pesquisa, selecionando os temas e os documentos a serem pesquisados. Nos limitamos, de acordo com o projeto de trabalho, aos temas relativos ao ensino supletivo, na modalidade de suplência, conforme o estabelecido pela Lei nº 5.692 de 1971. O levantamento está sendo desenvolvido para o ensino de 19 e 2º graus realizados através de cursos, exames, centros de estudos supletivos, rádio, televisão e correspondência. O período compreendido é de 1971 a 1985.

O tema central, ensino supletivo, foi complementado no trabalho de levantamento com os temas: educação de adultos, educação permanente e educação popular. Também foram realizados levantamentos sobre alfabetização de adultos, em especial, com trabalhos desenvolvidos institucionalmente, como é o caso, por exemplo, do Mobral.

Quanto aos documentos, deu-se prioridade ao levantamento de livros, dissertações, pesquisas em geral e artigos de periódicos; secundariamente, estamos trabalhando com documentos oficiais, conferências, relatos e palestras.

É importante salientar que, ao longo do desenvolvimento dos trabalhos, criou-se a necessidade de ampliar o conhecimento sobre a legislação específica de cada unidade da federação fazendo com que o levantamento se estendesse aos aspectos de normalização do sistema. Esta necessidade se impôs, pois os sistemas e a própria nomenclatura são diversos para cada unidade, criando limites na compreensão dos textos pesquisados. Este material ganha importância também, na medida em que servirá de subsídio para a pesquisa "Diagnóstico do Ensino Supletivo", sob responsabilidade da mesma equipe, pois poderá fornecer elementos para a análise comparativa entre a intenção legal e a prática dos sistemas nas diversas unidades federais.

Também estão sendo levantados, sempre que possível, dados e números sobre o atendimento dos sistemas público e particular, nas mais diversas formas que o ensino supletivo pode ser oferecido.

Finalmente, procurou-se fazer um cadastro de instituições e pesquisadores que vêm atuando neste campo do conhecimento.

Para que os dados pudessem ser organizados, montamos um programa espe-

cial de processamento de dados, no Centro de Processamento de Dados do CEDI, que atende tanto às necessidades de documentação quanto às de cadastramento de pessoas e instituições.

O processamento, além dos dados sobre os estudos e pesquisas, permite a inclusão de um resumo da obra, facilitando a seleção posterior de pesquisadores da área, de acordo com seus interesses específicos. Este resumo, sempre que possível, toma como base a leitura da introdução, objetivo e conclusões de cada trabalho, havendo maior profundidade no caso de dúvida sobre a relevância de alguma pesquisa.

Procedimentos

Iniciamos o trabalho, consultando a Bibliografia Brasileira de Educação/INEP, selecionando as citações bibliográficas dos temas de interesses, bem como os resumos que as acompanhavam.

Posteriormente foram pesquisados os seguintes periódicos: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos/INEP, Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, Educação e Sociedade, Revista da Anped e Revista da Faculdade de Educação (USP). Foram consultados também os Catálogos de Teses do IBICT. Estão em processo de consulta os periódicos Forum, Cadernos do CEDES, Ciência e Cultura, Revista do Ensino Supletivo, Em Aberto e Educação Brasileira.

Até o momento, além de São Paulo, foram visitados o Estado do Rio de Janeiro e o Distrito Federal. As visitas às unidades da Federação têm seguido a seguinte rotina: contato com as universidades que mantêm programas de pós-graduação e a centros de pesquisa; contato com os responsáveis pelo ensino supleti-

vo nas secretarias estaduais e municipais e visita aos conselhos estaduais de educação.

Deverão ser visitados ainda os Estados de Minas Gerais, Espírito Santo, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Bahia, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte e Ceará.

Nas universidades e centros de pesquisas, procuramos consultar a produção acadêmica, bem como recorrer aos catálogos bibliográficos que servem de apoio a estes centros. Também foram consultados os cadastros dos pesquisadores, para que fossem recolhidos seus endereços para futuros contatos no período de coleta de material. Nas secretarias de educação e nos conselhos estaduais procuramos atualizar os dados sobre a normalização dos diversos sistemas, bem como recolher dados numéricos e depoimentos sobre a estrutura e funcionamento de ensino supletivo.

Após cada viagem, são mantidos contatos por telefone e por correspondência com os pesquisadores para obtenção dos materiais que gradativamente vão sendo processados e arquivados. Os levantamentos bibliográficos, as entrevistas e os materiais recolhidos nas estadias fora de São Paulo também passam para as rotinas de processamento e arquivamento.

Paralelamente ao trabalho de visita a algumas unidades da federação, outras,

que não serão visitadas, estão sendo contatadas por telefone e correspondência, visando à obtenção do material necessário à complementação do levantamento. Através da Subsecretaria de Ensino Supletivo do MEC, obtivemos a listagem completa dos dirigentes de ensino supletivo em todo o País, base para os contatos com os sistemas estaduais. Os contatos com os conselhos estaduais de educação estão sendo feitos através do Conselho Estadual de Educação de São Paulo. Nenhum curso de pós-graduação em educação deixará de ser visitado.

Resultados parciais

O trabalho de levantamento e processamento dos estudos e pesquisas está sendo realizado como base para um amplo diagnóstico a ser desenvolvido pela mesma equipe ampliada.

Até agora, fins de abril, conforme o trabalho vem se realizando, só nos permite um levantamento parcial quantitativo de todo este material. Ao final da pesquisa, o produto será expresso em uma listagem geral e classificado por tipo de documento, para as diversas modalidades oferecidas de ensino supletivo de 1º e 2º graus.

Os resultados parciais obtidos até agora nos permitem montar o seguinte quadro.

Natureza dos materiais	Totais
Documentos processados	338
Dissertações e teses	75
Dissertações e teses sobre ensino supletivo	24
Dissertações e teses sobre suplência	4
Dissertações e teses sobre suplência (1ª a 4ª)	3
Dissertações e teses sobre suplência (5ª a 8ª)	2
Dissertações e teses sobre suplência de 1º grau	9

Dissertações e teses sobre suplência de 2º grau	2
Livros	27
Artigos de periódicos	154
Documentos sobre cursos de suplência	51
Documentos sobre exame supletivo	10
Documentos sobre centro de estudos	7
Documentos sobre ensino supletivo por rádio	16
Documentos sobre ensino supletivo por TV	23
Documentos sobre ensino supletivo por correspondência	4

ACOMPANHAMENTO DE EGRESSOS DE ESCOLAS TÉCNICAS AGRÍCOLAS: UMA OPORTUNIDADE PARA A ANÁLISE DA FUNÇÃO SOCIAL DO ENSINO TÉCNICO.

Pesquisadores: Maria Laura P. Barbosa Franco (coordenadora), Dagmar Zibas e Roberta G. Azzi

Instituição: Fundação Carlos Chagas
Fonte financiadora: INEP/MEC

Problema

Entre educadores, técnicos e dirigentes educacionais que, de diferentes maneiras, se vinculam ao ensino técnico de nível médio, é comum a idéia de que um meio, através do qual se pode replanejar a atuação das escolas que ministram este tipo de ensino, é o acompanhamento e avaliação da inserção dos egressos dessas escolas no mercado de trabalho.

Neste contexto, o "acompanhamento de egressos" tem sido tradicionalmente concebido como uma atividade de coleta de informações que, em síntese, visaria a dois objetivos:

- avaliar o grau em que os alunos profissionalizados são absorvidos pelo mercado;
- avaliar o grau em que as competências técnicas ofertadas pela escola correspondem às competências téc-

nicas demandadas pelo mercado de trabalho.

Vista assim, esta atividade de coleta de informações se aproxima do que poderíamos denominar "pesquisa operacional", ou seja, uma pesquisa que, assumindo como dado um certo papel da escola técnica, indicasse alterações necessárias no ensino, basicamente no que diz respeito à ativação/desativação de determinados cursos e à formulação da oferta de conteúdos, de modo a adequar a formação do aluno ao perfil profissional demandado pelas empresas, aumentando a aceitabilidade dos egressos no mercado de trabalho.

Ao enfocarmos o tema "Acompanhamento de egressos", vemos a necessidade de uma revisão da concepção implícita em algumas tentativas já empreendidas nessa linha que, ao nosso ver, apresentam equívocos, basicamente assentados numa compreensão deficiente acerca da relação entre escola e trabalho e que precisam ser superados.

Diante da possibilidade desses equívocos, propomo-nos a efetuar um estudo mais amplo e abrangente cujo objetivo geral é: investigar a função social do Ensino Técnico Agrícola no conjunto das determinações sociais e econômicas que condicionam a origem social, a trajetória educacional, a trajetória ocupacional e as representações sociais de egressos de Escolas Técnicas Agrícolas.

Isso indica nosso compromisso com outras dimensões de análise, onde se coloca, como fato inquestionável, a necessidade de contextualizar as informações obtidas junto a egressos, para que possam ser consideradas significativas do ponto de vista teórico e metodológico.

Implica, ainda, o estudo da própria escola de onde provém o egresso, pois acreditamos que, por mais amplo que possa ser o conhecimento a respeito do egresso, as informações obtidas devem desencadear novas questões e encaminhar uma volta à escola.

Estudar o egresso é estudar a própria escola. Que tipo de jovem essa escola forma? Que concepção de mundo e de trabalho expressa? Que tipo de compreensão a nível político, econômico, social e cultural é aí gerado?

No avanço dessas questões é que esperamos poder subsidiar propostas para a definição de currículos, relações pedagógicas e sistemática de avaliação do Ensino Técnico Agrícola a nível de 2º grau.

Amostragem

Foram contatados todos os 557 concluintes de 1981, 1982, 1983 dos Cursos Técnicos Agrícolas das seguintes escolas: Escola Agrotécnica Federal de Bento Gonçalves (Rio Grande do Sul), Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia (Minas Gerais) e a Escola Estadual de Segundo Grau "Professor Urias Ferreira" (Jaú - São Paulo).

Dentre os egressos contatados, trabalhamos com uma amostra de 35%, perfazendo, portanto, um total de 157 sujeitos.

Instrumentos

Para a obtenção de dados junto aos egressos, privilegiamos o "questionário reflexivo". Estamos denominando "ques-

tionário reflexivo" aquele no qual o pesquisado não apenas responde às informações procuradas, como também depara-se com questões provocativas, o que lhe fornece a oportunidade de refletir acerca de suas condições de vida enquanto produto de uma estrutura social contraditória.

O questionário compõe-se de questões abertas e fechadas e divide-se em três grandes blocos informativos. Num primeiro momento, investiga-se a **origem social** do egresso, utilizando-se como indicadores as condições de subsistência, trajetória escolar e renda tanto do egresso quanto de sua família de origem. A segunda parte do questionário é dedicada à análise da **situação ocupacional** do egresso, desde a trajetória dessa situação até dificuldades vivenciadas no exercício das atividades profissionais, grau de satisfação com o trabalho, etc. Finalmente, na última parte do questionário, procura-se explorar o conjunto das **representações sociais** que o egresso elabora frente à escola, ao mercado de trabalho, à sociedade como um todo, suas expectativas e aspirações.

Análise

Os dados quantitativos foram submetidos a uma análise descritiva e concretizada em termos de frequência absoluta, frequência relativa, ausência ou presença das informações procuradas.

Os dados obtidos via questões abertas foram submetidos a uma análise de conteúdo. Para esse último procedimento, foram adotados todos os cuidados metodológicos prescritos para a situação, tais como: construção de categorias através de discussão ampla com todos os membros da equipe sobre cada item, preocupação com a construção de categorias que não fossem fabricadas *a priori*, mas que emergissem da "fala" dos respondentes, etc.

No conjunto dos resultados, os dados indicam que a maioria dos egressos procede de população de baixa renda, predominando a existência de filhos de pequenos agricultores, os quais, em 70% dos casos, não chegaram a concluir o nível primário de escolaridade.

Quanto à situação ocupacional dos egressos, observa-se que 74% estão inseridos no mercado de trabalho e, dentre esses, 76% desempenham funções diretamente ligadas à agricultura e à pecuária. É expressiva a presença de egressos que trabalham na propriedade familiar e em propriedades de terceiros, como assalariados, sendo responsáveis por pequenas áreas de cultivo.

Dentre as dificuldades encontradas no exercício da vida profissional, destacam-se aquelas relacionadas à precariedade da escolarização recebida, seja no que diz respeito à insuficiência de conteúdos teóricos e aprendizado de técnicas específicas, seja no que se refere à falta de aulas práticas diversificadas.

Apenas 19% estão cursando o ensino superior e, dentre esses, a quase totalidade em áreas relacionadas ao ensino agrícola (Agronomia, Zootecnia, etc.).

Muitos gostariam de prosseguir seus estudos "para ter mais 'base'", mas, em 54% dos casos, alegam impossibilidade econômica.

Dentre as razões apontadas para a escolha do Curso Técnico Agrícola, é significativa a existência de respostas que expressam afinidade com esse ramo de atividade profissional. Tanto é que um relevante indicador de satisfação com a ocupação atual refere-se ao fato de "es-

tarem exercendo a profissão para a qual se formaram". Mesmo quando demonstram insatisfação devido à baixa remuneração recebida ou à desvalorização da profissão de técnico de nível médio, almejam encontrar outro emprego melhor remunerado, porém na mesma área ocupacional.

Suas representações sociais quanto à função social do Técnico Agrícola limitam-se à percepção de agente de mudança a nível técnico, seja contribuindo para a introdução de novas tecnologias, seja administrando áreas de produção, sendo o intermediário entre o agricultor e o engenheiro agrônomo.

Admitem que a escola não os preparou para conhecer a realidade do produtor de baixa renda, nem ofereceu subsídios para uma efetiva atuação junto aos pequenos proprietários agrícolas.

Demonstram ter um conhecimento superficial e insuficiente em relação aos problemas referentes à questão agrária, à política agrícola e aos males estruturais da realidade brasileira. As exceções, que indicam um maior nível de conscientização em relação a essas questões, encontram-se junto aos egressos da Escola de Bento Gonçalves, no Rio Grande do Sul.

Para interpretação dos resultados acima descritos, procuramos sempre a relação entre os dados obtidos e os contextos econômicos e sociais em que se inserem as escolas em estudo. No entanto, estamos certas de que a atual etapa de trabalho, em que a comunidade escolar está sendo enfocada em detalhes, nos dará mais elementos para um equacionamento mais concreto do problema escola-produção.

Resenhas Críticas

MADEIRA, Felícia R. & MELLO, Guiomar Namó de, coord. **Educação na América Latina: os modelos teóricos e a realidade social.** São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1985. 272p. (Coleção educação contemporânea).

Este livro contém uma coletânea de textos apresentados, em junho de 1983, ao seminário organizado pela Comissão de Educação do CLACSO, que teve como objetivo debater o processo educacional relacionado à questão da participação e marginalização dos setores populares na América Latina.

Na apresentação, as coordenadoras desta coletânea referem-se à preocupação básica, que unificava todos os presentes: os modelos teóricos de análise dos fenômenos educativos usualmente importados seriam coerentes com a realidade dos países latino-americanos? Os textos, portanto, devem ser analisados à luz desta proposição. As organizadoras desta coletânea enfatizam o mérito destes trabalhos, pois representariam contribuições teóricas e metodológicas valiosas. Em primeiro lugar, por pressupor a necessidade de elaboração do referencial teórico, tendo como fundamento a realidade específica destes países. Além disso, os textos significariam esforços salutares na tentativa de superação de diversos reducionismos teóricos (psicologizantes, sócio-politizantes, tecnicistas e economicistas) e na busca da recuperação da especificidade do fenômeno educacional, especificamente o escolar. Referidos uns aos outros, os textos apresentariam também certa unidade con-

ceitual e uma complementariedade teórica que os faz importantes, enquanto uma obra de conjunto.

O texto de Juan Carlos Tedesco, "Re-productivismo educativo y sectores populares en América Latina", tem como eixo central a crítica às teorias reprodutivistas. Embora contribuíssem para refutar as ilusões do pensamento liberal, tais teorias se equivocaram, segundo o autor, pela ênfase exclusiva na potencialidade conservadora da ação educativa, o que provocou o ceticismo quanto ao valor da educação. Tal fato associado à omissão das condições explicariam a aceitação oficial desta teoria, apesar da sua intenção contestatória. Tedesco detalha sua crítica refutando três premissas desta teoria. A primeira apregoa o papel de diferenciação da força de trabalho pelo sistema educacional. O autor contesta, lembrando que a discriminação se dá antes no próprio mercado de trabalho, que estaria ocorrendo uma homogeneização da oferta de mão-de-obra em decorrência da expansão escolar e que, para continuar reforçando a discriminação, a escola estaria recriando formas e mecanismos específicos, tais como: a transferência da função diferenciadora para níveis superiores, o esvaziamento da função específica da escola e a produção dentro de cada nível escolar de diferenciações, segundo não propriamente o tipo de estudos, mas o local onde se estuda.

A segunda contestação de Tedesco se refere à omissão por parte da teoria reprodutivista de outros protagonistas da luta social além dos setores dominantes. Segundo o autor, a ausência de demandas populares por educação não está associa-

da a maiores níveis de resistência à "imposição cultural", senão, ao contrário, a maiores níveis de exclusão. Haveria, portanto, uma relação direta com a disponibilidade de espaços sociais e institucionais.

A terceira premissa afirma que a educação não só estratifica socialmente, mas legitima a desigualdade por meio da imposição dos códigos culturais dominantes. Embora tal formulação tenha contribuído para criticar a pretensa neutralidade do currículo e para retomar a análise dos processos especificamente pedagógicos, permanecem problemas teóricos tais como: o equívoco de considerar todo o conteúdo como pura ideologia, a consideração do autoritarismo das relações pedagógicas nos mesmos termos do autoritarismo das relações de trabalho e o desconhecimento do processo de desvinculação social, através do qual os setores marginalizados sofreriam nem tanto a imposição dos códigos dominantes, mas a destruição pura e simples do próprio código, que não seria substituído por outro. Tedesco finaliza seu artigo conclamando a necessidade de investigações educacionais, que tenham como pressupostos: a concepção de que as contradições educacionais assumem formas específicas, conforme o contexto histórico e social, e a recuperação do valor do específico dos fenômenos educacionais.

O segundo texto, de Germán Rama, "Transição cultural e a aspiração da juventude", procura situar as mudanças ocorridas na América Latina, nas últimas décadas, quanto às qualificações educativas, à estrutura ocupacional e ao perfil educacional das ocupações e suas relações com as aspirações dos jovens em termos educacionais. Estas modificações, embora se processem desigualmente entre os países, apresentam em comum a permanência da baixa qualidade dos conhecimentos transmitidos. A expansão escolar tem le-

vado, entretanto, a baixar o índice de analfabetismo, aumentando o acesso das crianças à escola básica. Esta expansão é tomada como resultado da pressão popular, pois seriam grandes as expectativas da população quanto à educação. Neste sentido, a auto-inculpação pelo indivíduo, no sentido de justificar o seu pouco êxito social por não ter frequentado a escola, tem gerado, como reverso, maior demanda por serviços educacionais, revelando uma contradição surgida a partir do discurso dominante. O autor antevê a possibilidade de surgimento de um movimento social juvenil consistente, uma vez que a estrutura ocupacional não tem absorvido a demanda por empregos dos jovens qualificados. Assim, estariam em curso mudanças no eixo das reivindicações, pois, além das demandas por educação, a tendência seria de surgimento de pressões por modificações na distribuição de renda, implicando alterações nas estruturas de poder destes países.

Maria Machado Malta Campos relata com o artigo "Escola e participação popular" algumas conclusões do estudo de caso de dois bairros da zona sul de São Paulo, efetuado em 1980, com o objetivo de analisar a história da luta pelo acesso à escola, realizada através de sucessivas mobilizações da população. Partindo do pressuposto de que as pressões da demanda são efetivas e de que não são suficientemente conhecidas por escassez de registro histórico, a autora chega à conclusão de que o ensino primário do município de São Paulo acabou se constituindo, em meio à efervescência das campanhas eleitorais, motivo de maior mobilização popular. Essas reivindicações expressariam a segregação urbana dos bairros pobres, e suas lutas por escola se inserem no conjunto de suas lutas por melhores condições de sobrevivência nas grandes cidades. A pesquisa identificou que a reivindicação por escola tem sido a mais im-

portante levada pelas Associações de Moradores e a despeito disso, diretores de escolas revelaram desconhecer estes movimentos e suas relações com a própria história da escola e seu surgimento. Uma vez instalada a escola, os pais procuram participar da vida da instituição, mas a interação destes com as direções e os professores tem apresentado problemas. A expectativa do corpo técnico é a de que os pais participem, acompanhando os estudos dos filhos, fornecendo recursos e serviços. São negadas às mães as oportunidades para influir naquilo que teriam maiores condições, nos aspectos mais "práticos" (limpeza, ordem, merenda), onde recai, inclusive, seu interesse maior. Mas, discussões sobre questões pedagógicas, portanto mais complexas, passam a ser cobradas dos pais pelos diretores, verificando-se um desencontro entre as expectativas de participação. Os conflitos de interesses entre agentes escolares e população estariam sendo frequentes, de forma que aqueles grupos mais participantes das lutas do bairro estariam sendo os mais hostilizados pela escola. A dificuldade de participação dos pais nas questões especificamente pedagógicas tende a ser diminuída e, para isso, a falta de transparência dos aspectos pedagógicos da prática desenvolvida na sala de aula e o caráter ideológico que acompanha a individualização do fracasso escolar seriam elementos que dificultariam o aprendizado desta participação.

Em "Política educacional e educação das populações rurais", Elba Siqueira de Sá Barreto desenvolve algumas considerações em torno do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Rural (EDURURAL) levado a termo pelo MEC, com o apoio financeiro do BIRD, em todos os Estados do Nordeste, com o objetivo de melhorar as condições de ensino, a rede física das escolas, desenvolver a educação de adultos e fortalecer os processos de

planejamento e administração da educação. A autora situa este programa no âmbito do III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (1980-85), onde é possível encontrar um discurso diferente do encontrado em planos governamentais anteriores, caracterizados pelo enfoque tecnicista, mas não suficientemente diferente para servir como proposta alternativa, tendo em vista os interesses populares. O III Plano Setorial, baseado no discurso da participação política e na defesa da descentralização, lança oportunidade para a retomada de teses discutíveis, como a do ruralismo e do regionalismo. Seriam propostas que não tendo correspondência ao nível das medidas sociais e econômicas acabariam se traduzindo pelo reforço do assistencialismo.

O EDURURAL tem como uma de suas principais premissas a idéia de que a inadequação curricular é um dos principais fatores intra-escolares responsáveis pelo fracasso nas escolas rurais. Retomando argumentos de ordem psicológica e social, defende-se a necessidade de tomar como princípio o que é dado e conhecido, para favorecer o processo de aprendizagem e valorizar os sujeitos (alunos e professores) envolvidos. A autora, entretanto, argumenta que estabelecer o que é adequado ao meio é uma questão difícil de ser resolvida e lembra que as cartilhas que foram produzidas, visando esta reformulação curricular, não são fundamentalmente diferentes das usuais. Chama a atenção para o fenômeno das migrações internas, que comporta movimentos dinâmicos das populações e inclusive uma margem não desprezível de retorno à zona rural. Além disso, os modernos meios de comunicação de massa têm apresentado referenciais comuns para as mais diversas regiões brasileiras. Por outro lado, mudanças curriculares e produção de material didático alternativo seriam expedientes muito débeis para per-

mitir mudanças significativas no atual quadro educacional das regiões menos desenvolvidas. Haveria, ainda, a possibilidade de agravar mais as desigualdades regionais, pois as teses do relativismo cultural apresentariam o risco de contribuir para a manutenção da posição subalterna dos grupos dominados. Em vez de garantir a apropriação dos conhecimentos fundamentais, programas paralelos (de saúde, agropecuário, etc.), se tomados como substitutos dos conteúdos básicos, podem, inclusive, esvaziar o currículo.

A questão do magistério, tal como tem sido trabalhada pelo EDURURAL, tem também apresentado problemas, pois sem oportunidades reais de preparo em serviço por longo período, através de cursos parcelados e sem uma efetiva carreira do magistério, envolvendo promoções e estabilidade, haveriam poucas chances para melhorar o nível e a qualidade do trabalho docente nas zonas rurais. Por último, no questionamento dos programas de melhoria do planejamento e da administração do ensino rural, a autora alerta para a diversidade de projetos, que se sobrepõem muitas vezes, funcionando mais para garantir emprego para os setores médios urbanos; crítica a opção por municipalização, pois esta viria consagrar e agravar as diferenças regionais e arrisca a hipótese de que projetos como o examinado, em vez de resolverem satisfatoriamente os problemas educacionais, serviriam mais para reduzir as tensões sociais nas áreas onde atuam.

Retomando a questão teórico-metodológica no estudo da realidade escolar, Elsie Rockwell e Justa Ezeleta, no artigo "La escuela: relato de um processo de construcción inconcluso", sugerem algumas alternativas. Partem do pressuposto de que a teoria existente tem servido mais para comunicar o que não existe na escola, denunciando suas carências e deficiências, do que para identificar como tem

realmente se constituído esta instituição. Baseadas em Gramsci e Agnes Heller, advogam o estudo da escola como realidade concreta, inserida em particularidades históricas, o que a faz singular, enquanto algo que é construído socialmente, a partir de especificidades locais. Propõem a recuperação dessa história usualmente não documentada, através da análise da existência cotidiana atual da escola como história acumulada, buscando no presente os elementos estatais e civis com os quais se tem construído a escola. Para tanto, entendem ser necessário superar problemas metodológicos relativos à construção de categorias que liguem a historicidade do cotidiano com a história do movimento social.

Na análise do cotidiano escolar, seria possível perceber que, por comportar múltiplas realidades, a escola seria distinta, conforme a maneira como cada um se interage com ela. Esta diversidade torna-se complexa, pois os sujeitos tendem a integrar, no âmbito escolar, práticas e saberes provindos de outros âmbitos. Para vincular a vida cotidiana e a história, sugerem a utilização do conceito de "apropriação" tal como foi concebido por Heller: os sujeitos se apropriariam diferentemente das coisas, dos conhecimentos, dos usos e das instituições, sendo que o sentido e a força das propostas alternativas de construção da escola estariam no encontro entre as diversas apropriações.

Em "La investigación educativa en Colombia: nuevos rumbos", Leonor Zubieta e Rodrigo Parra Sandoval recapitulam as principais tendências da pesquisa em educação, naquele país, nos seus diversos momentos históricos. As temáticas englobaram desde os estudos das relações escola-comunidade, as teorias do capital humano e de recursos humanos, as relações entre educação e estrutura social até as preocupações com o problema do

desenvolvimento desigual. Concluem que tem se verificado o predomínio da investigação empírica, tendo em vista o fornecimento de informações quantitativas para as decisões governamentais e que tem sido débil o desenvolvimento teórico. Avaliam que tem faltado estudos sobre o processo de educação em si mesmo, sobre o cotidiano da escola e sobre a prática pedagógica dos docentes e dos alunos. Mas, para isto, seria necessário superar insuficiências dos conceitos e categorias sociais e econômicos. As técnicas etnográficas, embora inovadoras, têm deixado, segundo os autores, um obstáculo a resolver, que é o problema da interpretação.

Discutindo também a questão metodológica, Laura da Veiga, com seu artigo "Educação, movimentos populares e a pesquisa participante: algumas considerações", intervém no debate para colocar suas preocupações. A autora constata o crescimento do interesse por esta forma de pesquisa com o surgimento da crítica do papel da educação e da escola e a ampliação do âmbito da prática educativa. Relaciona-o, também, com a emergência de movimentos populares e o interesse de educadores e de pesquisadores em romper com a tradição neopositivista da pesquisa social. A pesquisa participante seria uma alternativa epistemológica, na qual pesquisadores e pesquisados seriam sujeitos ativos da produção coletiva de conhecimento. Teria como objetivo criar um novo tipo de saber, a reeducação de pesquisadores e pesquisados e a contribuição para a transformação social. Sem se propor a entrar no mérito político deste instrumento de intervenção social, a autora centra seus comentários sobre a sua validade, enquanto alternativa teórico-metodológica. O primeiro é dirigido para a interação sujeito cognoscente-objeto do conhecimento-realidade social. A autora considera que no afã de criticar a perspec-

tiva neopositivista e a postura de falsa neutralidade axiológica e epistemológica e na busca da superação dos limites impostos pela divisão social do trabalho, os pesquisadores podem estar caindo em outros equívocos; o de negar seu papel ativo de sujeito cognoscente e o de pretender captar a realidade sem a intermediação de categorias analíticas. A segunda crítica refere-se à imprecisão conceitual que tem caracterizado estes trabalhos, problema que estaria ligado ao antiteoricismo de seus autores. Grande parte destes estudos não passariam de anotações de relatos e de depoimentos os quais não mostrariam sequer o interesse pela contextualização do discurso, a análise sobre o estímulo fornecido pelo investigador ou mesmo a preocupação com as possíveis modificações, no âmbito da comunidade, provocadas pela experiência. Por último, a autora argumenta que a adoção deste tipo de pesquisa não pode ser feita sem que haja uma avaliação criteriosa, quanto à sua adequação à problemática estudada, o que, ao seu ver, não estaria acontecendo.

Com o propósito de contribuir para o aprofundamento da discussão teórica, Carlos Borsotti e Cecília Braslavsky apresentam suas reflexões no texto "Hacia una teoria del fracaso escolar en familias de estratos populares". Argumentam que esta questão pode ser melhor compreendida se a situarmos no contexto mais amplo do processo de reprodução da sociedade, entendido pela interação entre a reprodução da população e a reprodução do capital. A reprodução populacional envolve as dimensões biológica e psicocultural e o ciclo cotidiano dado pelo acesso às condições rotineiras de sobrevivência. Estas condições constituiriam os circuitos de satisfação das necessidades, que seriam variados e flexíveis, conforme a época e o lugar, distintos segundo as classes sociais e representariam, cada um, processos de

articulação social. Tendo em conta estes circuitos e as cosmovisões que impregnam as estratégias familiares, pode-se reconstituir a lógica subjacente a diversos comportamentos. Assim, embora esteja ocorrendo a generalização das escolas elementares, as diferenças entre elas têm aumentado, não sendo possível tomar a idéia de fracasso escolar como unívoca. O significado dos fracassos escolares, suas causas, as conseqüências para aqueles que os vivem, as percepções subjetivas dos sujeitos, e como tentam enfrentar a situação, variam conforme o circuito de satisfação das necessidades, os valores e as cosmovisões. Os autores advogam a necessidade do estudo dos significados e das prioridades das distintas estratégias familiares, como forma de superar os limites das análises convencionais do fracasso escolar, que têm sido insuficientes para esclarecer este problema.

O último artigo desta coletânea, "En torno del sentido político de la educación popular", reúne três textos de Juan Eduardo García Huidobro. O primeiro pergunta sobre o sentido político da educação popular, o segundo destaca a importância da cultura popular para a renovação da esquerda e o terceiro, o papel renovador da educação popular nas organizações dos trabalhadores. Para o autor, a educação popular tem sentido político, enquanto se desenvolve conectada com as dinâmicas do movimento popular e se propõe a responder às suas necessidades. Trata-se de uma forma de atuação que poria em questão um modo consagrado e unidimensional de fazer política. Atuando no plano da sociedade civil, seria um instrumento de formação da consciência e de reflexão sobre a prática, de fomento de autonomia dos grupos, de democratização da condução e de prefiguração de novas relações humanas. A "cultura popular" existiria como um universo distinto e seria exatamente no plano cultu-

ral, onde se joga o destino da democracia e do socialismo. A cultura, numa sociedade de classes, não seria uma realidade unitária, pois expressaria a existência de diversos sentidos, que correspondem às práticas sociais e à história dos distintos grupos sociais. A cultura popular só poderia ser estudada, segundo o autor, se referida à história da dominação do povo. Este estudo significaria importante contribuição para a renovação da esquerda se possibilitasse: compreender como historicamente tem sido estabelecida a relação entre culturas populares e organizações políticas; entender a cultura popular como ponto de partida no qual deve colocar-se o processo de constituição do povo como sujeito político e articular o popular na perspectiva de construção de uma nova hegemonia. Alertando para a necessidade de se evitar os riscos de perda da capacidade de interlocução social e política das práticas de educação popular e o perigo do populismo e seus corolários (a negação do teórico, o descuido com o nacional e o basismo), o autor relaciona outros três grandes desafios: garantir o pleno e autônomo desenvolvimento da cultura popular, estabelecer o encontro entre estas perspectivas culturais e a de outros setores democráticos da sociedade e produzir uma síntese capaz de contribuir para a geração de um projeto nacional popular.

O esboço das idéias contidas em cada texto, apresentado acima, já indica a relevância desta coletânea como contribuição para o debate da questão educacional e sua relação com o processo de marginalização das camadas populares na América Latina. Estes artigos procuraram refletir abordagens teóricas, modelos conceituais e desafios metodológicos, apresentando indagações, dúvidas e sugestões. As respostas às questões levantadas e as proposições para discussão fornecem importantes pistas para novas investigações; se

induzem novas críticas e comentários é sinal de que os objetivos de seus autores foram alcançados.

Lucília Regina de Souza Machado
Faculdade de Educação da UFMG

SCHWARTZMAN, Simon et alii*.
Tempos de Capanema. Rio de Janeiro, Paz e Terra, São Paulo, EDUSP, 1984. 388p. (Coleção estudos brasileiros, 81)

A aplicação da pesquisa histórica aos estudos de educação no Brasil somente a partir da década passada, com a criação dos cursos de pós-graduação na área, é que veio a ter maior impulso. Até então, além dos trabalhos pioneiros de Primitivo Moacir sobre a educação brasileira no Império e na República poucos foram os ensaios produzidos, merecendo destaque os estudos interpretativos de Ansíio Teixeira ou a contribuição de Serafim da Silva Leite sobre a atuação da Companhia de Jesus. Embora não falem registros, a realidade é que as teses de mestrado e doutorado defendidas no País e no exterior vêm ampliando e enriquecendo a bibliografia especializada.

Contribuição expressiva a esses estudos é a monografia *Tempos de Capanema*, realizada por equipe sob a coordenação do prof. Schwartzman, sociólogo do Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro (IUPERJ). Essa equipe trabalhou basicamente com a documentação do arquivo de Gustavo Capanema, por ele doado ao Centro de Pesquisa e Documentação em História Contemporânea (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas. Foram tam-

bém consultados os arquivos de Getúlio Vargas, Lourenço Filho e Ansíio Teixeira.

Empreendida com apoio da FINEP, esta monografia oferece um amplo painel da administração Capanema à frente do Ministério da Educação e Saúde, de 1934 a 1945, com destaque para o período do Estado Novo.

Na construção desse painel histórico, a equipe utilizou os recursos metodológicos próprios da pesquisa nesse campo. Além de compulsar o valioso acervo documental de Capanema, inclusive sua rica correspondência (o livro traz uma pertinente seleção em anexo), foram colhidos depoimentos de personalidades como Pedro Nava, através de consulta aos registros de jornais da época, bem como artigos de periódicos e livros de autores nacionais e estrangeiros contendo informações capazes de elucidar algum tópico significativo dessa trama histórica, aqui reconstituída em quatro tempos. Os autores se detêm sobretudo na atuação de Capanema como Ministro da Educação, um dos objetivos centrais do livro. E embora a saúde fizesse parte dos misteres da Pasta, a análise efetuada não contempla as ações desenvolvidas neste setor, o mesmo acontecendo com a atuação parlamentar de Capanema. E razões não faltaram aos autores para a opção, considerando-se que a longa permanência de Capanema no Ministério corresponde a um dos períodos mais complexos e contraditórios da vida brasileira. E apesar dos reparos que podem ser feitos a esse ou aquele rumo de sua gestão ou às diretrizes políticas que a nortearam, ressaltam dessas páginas a visão idealista, até mística, do Ministro, e a dedicação com que desempenhou suas tarefas.

No desenvolvimento da trama, a ação é situada no espaço político-ideológico, in-

* Helena Maria Bousquet Bomeny e Vanda Maria Ribeiro Costa.

telectual, religioso e cultural correspondente ao primeiro governo Vargas, até 1945. Segue-se um capítulo dedicado à transição, com as mudanças decorrentes da implantação do regime democrático. O risco do bordado educacional é portanto delineado no contexto mais amplo da realidade política que condiciona o traçado das linhas, marcado sobretudo pela direttriz centralizadora, com pretensões de unificação da alma nacional, que caracterizou o Estado Novo.

O roteiro da peça se inicia com o "Tempo da Política", em que se passa em revista a formação e a atuação política de Capanema em Minas Gerais, sua ascensão ao Ministério num momento em que o pensamento educacional brasileiro se bifurcava entre o Movimento da Escola Nova (Anísio Teixeira) e a Renovação Católica (Alceu de Amoroso Lima), optando o Governo por um pacto com a Igreja no projeto de construção da nacionalidade, após o exame da proposta fascista de Francisco Campos.

O segundo é o "Tempo da Ação Cultural", com destaque para a presença do Movimento Modernista, recrutando o Ministro a colaboração de Carlos Drummond de Andrade, Mário de Andrade, Lúcio Costa, Niemeyer, Portinari, Villa Lobos e outros que participaram de projetos como o da preservação do patrimônio artístico e cultural, a construção do edifício sede do Ministério da Educação e Saúde, marco da arquitetura moderna, e o do canto orfeônico. Ressalta-se aqui a sensibilidade do Ministro às questões culturais, envolvendo-se diretamente nas iniciativas progressistas. Ao mesmo tempo, participava o Ministério da elaboração do Estatuto da Família, expedido pelo Governo em 7 de setembro de 1939, nos moldes da política unificadora. Outro destaque desse capítulo é a política de nacionalização das escolas estrangeiras do sul do País, sobretudo escolas alemãs,

italianas e japonesas, obrigando-as a ministrarem o ensino em língua portuguesa e adotarem livros didáticos nacionais. Estávamos às vésperas da 2ª Guerra Mundial e o Governo ainda se debatia para preservar a política de neutralidade adotada em face do conflito.

O terceiro é o "Tempo de Reforma". Aqui a passagem de Capanema pelo Ministério ficou marcada principalmente pela Reforma do Ensino Secundário, de teor humanista, com ênfase nos estudos clássicos e presença do Latim no currículo. Elaborada com a influência da Igreja, mediante a participação de Leonel Franca, a Reforma Capanema encontrou severas resistências de educadores ligados à Escola Nova que defendiam um humanismo moderno, de base científica. Mas, antes dessa reforma ou simultaneamente a ela, tratou-se do projeto universitário, bem como o do ensino industrial. Nesses dois projetos, as diretrizes adotadas pelo Ministro não foram das mais felizes, lamentando-se sobretudo a extinção da Universidade do Distrito Federal, uma das concepções mais criativas e modernas de Anísio Teixeira. Afinal surgiu a Faculdade Nacional de Filosofia, com orientação católica, que acabou formando professores para o ensino secundário, mais que pesquisadores. Esse o modelo que se multiplicou pelo País. No setor do ensino industrial, as escolas criadas acabaram marginalizadas no sistema de ensino, acentuando a dicotomia entre o ensino para as elites e o ensino para o pobre. Sobre a divisão estanque entre os ramos do ensino médio (somente o secundário permitia o acesso à universidade) há uma imprecisão histórica no livro quando se afirma à p. 242 que "só a Lei de Diretrizes e Bases aprovada em 1961 é que permitiria, finalmente, que se estabelecesse a equivalência dos diplomas de nível secundário e médio". A verdade é que antes da LDB, a Lei nº 1821, de 12 de março

de 1953, já estabelecia o regime de equivalência entre os vários ramos para efeito de matrícula no ciclo colegial ou nos cursos superiores.

Finalmente chega o "Tempo da Transição". Estamos no ocaso do Estado Novo. Após o rompimento com o Eixo e o alinhamento com as nações democráticas, começam a soprar no Brasil os ventos da abertura política. O Governo reconhece a União Nacional de Estudantes e examina a proposta de um novo pacto com a Igreja, com os postulados de sempre, relativos à proteção à família, à garantia de liberdade do ensino religioso, o primado da orientação espiritualista no sistema educacional e justiça social no trabalho, segundo a doutrina social da Igreja.

Com a vitória das nações democráticas na guerra, precipitou-se a queda do Estado Novo. Contudo, as estruturas padronizadas, formalistas, implantadas no sistema educacional haveriam de resistir por muito mais tempo. É certo que vieram outras reformas e leis, mas não tiveram elas poder mágico para modificar hábitos arraigados no inconsciente brasileiro, inclinado para soluções burocráticas de entronização do papel, mais que para transformações criadoras.

Este o esquema do livro. Não se pretendeu avaliar o alcance das ações empreendidas; no entanto, temos um rico inventário de idéias, de fatos documentados. Um dos olvidados foi a criação do INEP em 1937, embora sejam frequentes as referências à assessoria prestada pelo Instituto, sob a direção de Lourenço Filho, adepto da Escola Nova, mas participante da política implantada nessa gestão.

Sobre a LDB há outra ressalva a fazer. Afirma-se à p. 265 que, segundo a interpretação corrente, essa Lei tenderia mais para a orientação católica do que para a orientação leiga, universal e gratuita. Ora, a LDB estabeleceu que os recursos pú-

blicos seriam preferencialmente aplicados na escola pública, o que teria levado Anísio Teixeira, líder da corrente leiga, referindo-se à Lei, a declarar: "Meia vitória, mas vitória". Caberia examinar melhor a própria Lei.

Ainda que se trate mais de uma obra de descrição e análise que de avaliação da ação político-educacional desse longo período, *Tempos de Capanema* é leitura estimulante e indispensável ao conhecimento do entrelaçamento ideológico dessa fase de nossa história, oferecendo uma visão global, situada e objetiva da gestão Capanema na educação brasileira.

Jader de Medeiros Britto
Editor da RBEP

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 1986. 284p.

Emília Ferreira e Ana Teberosky descrevem neste livro os resultados da pesquisa realizada com 108 crianças de 4 a 6 anos, em Buenos Aires, no período de 1974 a 1976. *A Psicogênese da Língua Escrita* integra, na verdade, os resultados de dois estudos: um, semilongitudinal, com crianças de baixa renda que freqüentavam pela primeira vez a 1ª série do 1º grau e cujo objetivo era "descobrir como uma criança chega a ser um 'repetente' antes que o seja, a ter um 'transtorno de aprendizagem' antes que se produza"; o outro, transversal, realizado com crianças de 4 a 6 anos — parte de classe média, que freqüentavam pré-escolas particulares, parte de população favelada que freqüentavam pré-escolas públicas — cujo objetivo era averiguar "em que momento a es-

crita se constitui objeto de conhecimento”.

Publicado em espanhol em 1979, em inglês em 1982, em italiano em 1985 e agora em português, a **Psicogênese da Língua Escrita** vem provocando um saudável abalo no que se pensava e se sabia sobre o processo de alfabetização. Cruzando as contribuições da psicolinguística contemporânea e a teoria piagetiana — concebida como uma teoria geral dos processos de aquisição de conhecimento —, as autoras mostram que o caminho que as crianças percorrem para aprender a ler e escrever é muito diferente daquele que a escola imaginava e sobre o qual estão fundados todos os seus procedimentos pedagógicos.

O desenho das situações experimentais, elaborado a partir de uma concepção construtivista-interacionista da aprendizagem, permite recolher e interpretar dados até então não observáveis que evidenciam o alfabetizando como um sujeito cognoscente, construindo e reconstruindo suas hipóteses no esforço de desvelar este objeto sócio-cultural de conhecimento que é a língua escrita. Mostram ainda a alfabetização como um processo de enfrentamento de problemas de natureza conceitual, onde os aspectos perceptuais têm uma importância muito menor do que a que imaginávamos. Um processo onde o erro construtivo e o conflito cognitivo têm um papel fundamental, fato que a escola desconhece, tratando como distúrbio e patologia todas as produções infantis que se afastam do padrão adulto, único considerado como correto.

A comparação entre as duas populações estudadas mostra que os caminhos

percorridos, as hipóteses construídas pelas crianças, são exatamente as mesmas nas duas classes sociais. Desta comparação emergem elementos que permitem levantar, ainda que só uma pontinha, o véu que cobre o que eufemisticamente chamamos “currículo oculto”, isto é, a brutal defasagem entre o desempenho escolar das crianças de classe média e as de baixa renda.

A **Psicogênese da Língua Escrita** é o primeiro de uma série de trabalhos feitos em diferentes países e línguas que vêm confirmando e enriquecendo seus resultados iniciais. Como produção científica, representa um avanço, uma teoria que dá conta de aspectos fundamentais do processo de alfabetização que antes não eram observáveis ou interpretáveis. Mas, quando se trabalha sobre um tema como a alfabetização, uma chaga social que é um atestado da injusta distribuição dos bens produzidos por uma sociedade, é inevitável a projeção sobre novas idéias do desejo, tão humano quanto irrealizável, da panacéia universal, solução de todos os males. Não há como fugir do excesso de expectativas, mas, diante de idéias que atingem com impacto a instituição escolar, há sempre dois caminhos: o da diluição e distorção em “métodos miraculosos” e o do aprofundamento e desenvolvimento de pesquisas e experiências de resultados lentos, mas consistentes. Esperamos que no caso das descobertas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky prevaleça o segundo.

Telma Weisz

Escola da Vila, São Paulo-SP

LÍNGUA PORTUGUESA EM DEBATE

À sociedade brasileira foi entregue, este ano, para debate, mais um documento que irá contribuir fundamentalmente para o aprimoramento educacional e cultural do País. Trata-se das novas Diretrizes para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Portuguesa, abordadas em suas múltiplas dimensões: social, política, econômica, cultural, científica e educacional. A Comissão Nacional, instituída pelo Presidente da República para esse fim, foi composta pelos professores Abgar Renault (Presidente), Antonio Houaiss, Celso Cunha, Celso Luft, Fábio Lucas, João Wanderley Geraldi (substituindo Aurélio Buarque de Holanda), Magda Becker Soares, Nelly Medeiros de Carvalho (substituindo Francisco Gomes de Matos), Raymundo Jurandy Wingham e Jader de Medeiros Britto (Secretário). O trabalho resultou num amplo relatório que abrange estudos, conclusões e recomendações. Transcrevemos, a seguir, o inteiro teor desse documento.

DIRETRIZES PARA O APERFEIÇOAMENTO DO ENSINO/APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA

Os membros da Comissão Nacional para o Estabelecimento de Diretrizes que Promovam o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Portuguesa, instituída por Decreto do Presidente da República (nº 91 372, de 26 de junho de 1985), compreendem a tarefa que lhes foi

atribuída como parte integrante do movimento de renovação que caracteriza o atual contexto sociopolítico brasileiro.

Profundas distorções na distribuição dos bens materiais e culturais marcam a história de nosso País, e acentuaram-se nas últimas décadas; o que, porém, diferencia o atual momento brasileiro de retomada da construção da democracia é que essas distorções não apenas são, hoje, claramente reconhecidas, mas, sobretudo, vêm sendo sistematicamente combatidas. É nesse quadro histórico que se reconhece necessária e relevante a discussão de diretrizes para o ensino da língua portuguesa.

As diferenças sociais e econômicas que caracterizam a sociedade brasileira correspondem diferenças nas possibilidades de acesso aos bens culturais e de participação política. Embora a Comissão esteja consciente de que uma justa distribuição dos bens culturais e o efetivo exercício do direito de participação política só ocorrerão como consequência de uma justa distribuição dos bens materiais, entende que a educação e, mais especificamente, o ensino da língua têm importante papel a desempenhar na ampliação das possibilidades de acesso aos bens culturais e de conquista do direito à participação política, isto é, no processo de democratização da sociedade e da escola.

Nas últimas décadas, tem ocorrido uma democratização apenas do acesso à escola, que se revela na crescente (embora ainda insuficiente) oferta de vagas. Entretanto, essa democratização do acesso à escola não se tem feito acompanhar de uma democratização do saber e da

cultura socialmente privilegiados. Esse fracasso da escola na democratização do saber e da cultura deve-se, fundamentalmente, ao fato de que esse saber e a cultura se expressam numa "língua de cultura" que não é de domínio de largas camadas da população que, ainda discriminadas social e economicamente, já conquistaram seu direito à escolarização. Evidencia-se, assim, a excepcional importância e o inegável significado social que tem o ensino da língua de cultura, na escola.

Os estudos e pesquisas acerca das variedades lingüísticas e das diferenças entre variedades social e culturalmente privilegiadas e variedades social e culturalmente estigmatizadas não são recentes. No entanto, esses estudos e pesquisas ainda não beneficiaram o ensino da língua, que tem desconhecido a existência e legitimidade das variedades lingüísticas, e não tem sabido reconhecer que seu objetivo último é proporcionar às novas camadas sociais, hoje presentes na escola, a aquisição da língua de cultura, cujo domínio se soma o domínio das variedades naturalmente adquiridas. Sem esse domínio da língua de cultura pelas camadas social e economicamente desfavorecidas torna-se impossível a democratização do acesso aos bens culturais e da participação política. A Comissão entende, pois, que é tarefa fundamental do ensino da língua, na escola, conduzir os alunos ao domínio da língua de cultura.

Essa tarefa depende, porém, tanto de fatores intra-escolares quanto de fatores extra-escolares. Tomando estes últimos como seu quadro de referência, a Comissão buscou aprofundar-se na análise dos primeiros, e identifica alguns aspectos que lhe parecem fundamentais e determinantes de todos os demais. Assim é que a Comissão:

considera requisito indispensável ao aperfeiçoamento do ensino a valorização

do magistério, quer em termos de condições de trabalho, quer em termos salariais;

entende que a formação do professor de língua portuguesa, em qualquer nível, deve ser radicalmente modificada, passando a alicerçar-se no conhecimento, compreensão e interpretação das diferenças hoje presentes na escola, a fim de que haja não só uma mudança de atitude do professor diante das condições sócio-culturais e lingüísticas dos alunos, mas também, e conseqüentemente, uma reformulação dos conteúdos e procedimentos de ensino da língua, que tem, como objetivo último, o domínio da língua de cultura, sem estigmatização das variedades lingüísticas adquiridas no processo natural de socialização;

julga que é urgente, dado o quadro socioeconômico e cultura da maioria da população brasileira, a implantação de um programa que, a despeito das dificuldades que o País vem enfrentando, amplie gradativamente o tempo de permanência diária do aluno na escola de 19 graus, com o objetivo final de atingir oito horas diárias de atividades.

As diretrizes adotadas pela Comissão em relação a esses três aspectos do ensino, considerados por ela como fundamentais e determinantes dos demais, nortearam as discussões, as sugestões e as recomendações, apresentadas, a seguir, em unidades que se separam apenas a fim de melhor ressaltarem sua especificidade. São, ao todo, 19 tópicos, suscetíveis de serem agrupados nas seguintes categorias:

A) tópicos meramente conceituais — que informam as autoridades educacionais, os consulentes deste relatório e o público em geral sobre os critérios seguidos pela Comissão quanto a definições e opções preferidas no relatório: são os tópicos relacionados com 1) a denomina-

ção da língua e da disciplina; 2) língua de cultura;

B) tópicos sobre os quais a Comissão sugere ao Ministro de Estado que crie ou apoie comissões para, no correr de 1986, procederem a uma atualização ou à implantação de um órgão específico por prazo determinado: 3) nomenclatura gramatical; 4) Sociedade Nacional de Professores de Português; 5) a questão ortográfica;

C) tópicos sobre os quais a Comissão sugere ao Ministro de Estado medidas específicas tendentes à gradual implantação dos seus objetivos: 6) formação, qualificação e aperfeiçoamento do magistério; 7) orientações metodológicas; 8) programas de ensino;

D) tópicos sobre os quais a Comissão sugere ao Ministro de Estado que crie comissões para, ao longo dos anos, realizarem os objetivos neles preconizados: 9) o livro didático; 10) livros instrumentais de consulta; 11) acesso à obra literária; 12) *corpus* lexical; 13) pesquisa no ensino da língua portuguesa; 14) a língua portuguesa e as demais atividades escolares, notadamente o ensino de línguas estrangeiras; 15) carga horária; 16) gramática e lingüística no ensino; 17) línguas maternas minoritárias do Brasil; 18) ação lingüística dos meios de comunicação de massa;

E) tópico que a Comissão sugere que o Ministro de Estado considere na oportunidade devida, quando preenchidos certos requisitos de aperfeiçoamento do ensino no País: 19) a questão do Latim no ensino da língua portuguesa.

1. DENOMINAÇÃO DA LÍNGUA E DA DISCIPLINA

Podemos adotar a perspectiva de que no Brasil se pratica uma variedade da língua portuguesa, vencida a etapa em que se procurou insinuar o designativo de "lín-

gua brasileira" ou "brasileiro" para aquela que serve de meio de comunicação e expressão em nosso País (ressalvado o que consta do tópico 17).

Torna-se consensual que, nos documentos ou textos expositivos, quando se empregam "língua nacional", "língua materna", "língua pátria" ou "língua vernácula", é à língua portuguesa, na sua variedade brasileira, que tais expressões se reportam, salvo entendimento contrário, decorrente do contexto.

Não padece dúvida, portanto, a opção por "língua portuguesa" ou "português" como a disciplina em cujo ensino e aperfeiçoamento está empenhada a Comissão que subscreve o presente documento.

Recomendação

Será de toda conveniência que os diplomas legais que tratam de nosso idioma oficial se refiram expressamente à **língua portuguesa** ou **português**, fazendo constar essas denominações nos programas de ensino de todos os graus admitidos em nosso sistema educacional.

2. LÍNGUA DE CULTURA

Até agora, não se superou, senão para fins específicos, a dificuldade terminológica inerente à classificação das línguas do ponto de vista histórico e cultural.

Opõem-se, sem equívoco, línguas ágrafas e línguas escritas ou gráficas, isto é, línguas que no seu processo de existência histórica não acederam ao estatuto da escrita, em contraste com a pequena fração das que atingiram esse estatuto. As línguas ágrafas são mais de uma dezena de milhar, ao passo que as línguas gráficas são pouco mais de uma centena. Enquanto aquelas, esparsas por vastas regiões da terra, são o meio elementar de comunicação de um pequeno número de usuários, estas, as gráficas, ascendem à

ordem de grandeza de um milhão de usuários para mais, havendo nelas cerca de dez que superam a cifra dos cem milhões, entre as quais se inclui a língua portuguesa.

A oposição entre línguas gráficas e ágrafas foi de grande utilidade até certo passado recente. Separou, de um lado, cerca de cem línguas com mais ou menos forte tradição escrita, o que lhes proporcionou vultoso acúmulo lexical. No correr do nosso século, foram forjadas grafias para número apreciável de línguas ágrafas, criando-se, assim, uma situação diferencial de línguas gráficas de alta tradição e línguas gráficas de baixa ou mínima tradição, entre as quais se incluem algumas em que ela é meramente metalinguística, isto é, dos eruditos que estudam tais línguas, sem que os seus usuários "naturais" se valham ainda dessa técnica inovadora.

Opõem-se, correlatamente, línguas naturais (equivalentes das línguas ágrafas como as conceituadas acima) e línguas de cultura. Esta oposição terminológica e tipológica, embora muito relevante, é verbalmente ambígua, senão contraditória: quase todas as línguas são "naturais", pois se afeiçoaram sem intervenção voluntária consciente dos seus usuários e não se opõem às línguas "artificiais" ou "voluntariamente convencionais". Todas são "culturais", no sentido de que todas as línguas, sem exceção, são oriundas de uma cultura e são instrumentos de comunicação e expressão dentro dela. Há que distinguir, no entanto, línguas cujas sociedades e culturas são pouco diferenciadas do ponto de vista manual e mental, com baixa tradição e acumulação de saber, e, de outro lado, línguas cujas sociedades e culturas são mosaicos de alta complexidade estrutural, por causa das fortes diferenciações de classes e imensa divisão do trabalho, com ininterrupta tradição escrita e quase ilimitada riqueza lexical.

Outras terminologias oferecem oposição: por exemplo, de um lado, as línguas ágrafas (equiparadas às "línguas naturais") e, de outro, as línguas históricas, que são tanto as línguas com alta tradição gráfica, como também as línguas de alta pesquisa metalinguística, e, em particular, as do tronco e ramos do indo-europeu, tanto nos seus períodos ágrafos como nos seus períodos gráficos.

Cumprê salientar ainda que a oposição entre "língua inculta" e "língua culta" não se faz apenas entre línguas, mas também dentro de uma língua. Sobre essa oposição é que se forjou a noção de norma culta, escrita ou falada, extensiva a uma língua gráfica ou histórica com foco político, cultural e estético dominante (Atenas, na Grécia clássica; Roma, no auge do império; Paris, para a língua francesa, até hoje, etc.). A emergência de variedades linguísticas postulou a existência de duas ou mais normas cultas dentro de uma mesma língua de cultura. É o que ocorre com o nosso idioma no Brasil, em Portugal, em Angola, em Moçambique, em Cabo Verde, na Guiné-Bissau e em São Tomé e Príncipe. O conceito de língua culta, conexo ao de norma culta, não coincide, pois, com o de língua de cultura. As línguas de cultura oferecem uma feição universalista aos seus milhões de usuários, cada um dos quais pode preservar, ao mesmo tempo, usos nacionais, locais, regionais, setoriais, profissionais.

3. NOMENCLATURA GRAMATICAL

Elaborada há quase três décadas, antes dos anos 60, marcados por vigoroso e rápido desenvolvimento dos estudos linguísticos e gramaticais que prossegue em nossos dias, a nomenclatura gramatical em uso entre nós acusa inevitável defasagem, além de lacunas e defeitos de origem.

Considerando que um reexame cabal da matéria envolve pesquisas e estudos es-

pecíficos, que por sua vez demandam tempo considerável, entende a Comissão que a solução do problema é tarefa para uma comissão *ad hoc*, a ser designada pelo Ministério da Educação.

Por outro lado, a nomenclatura gramatical, como quaisquer nomenclaturas técnicas, exige periódicas revisões e reajustes. E nesse terreno, como no da ortografia, é desejável a unificação dos sistemas em todos os países de língua portuguesa, o que preconiza a conveniência de comissões e acordos transnacionais.

A Comissão crê que a reunião de representantes dos países onde o Português é a língua oficial, convocada para acertar a unificação ortográfica, em maio de 1986, seja o momento oportuno para ser lançada a idéia de se criar uma comissão de nomenclatura gramatical da língua portuguesa.

Recomendação

A Comissão sugere ao Ministro de Estado que faça seu representante, na reunião de maio de 1986, pedir que se inclua em pauta a organização de uma comissão de nomenclatura gramatical da língua portuguesa.

4. SOCIEDADE NACIONAL DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS

A Comissão retoma a idéia, mais de uma vez suscitada em reuniões de professores de Português, de estruturação de uma Sociedade Nacional de Professores de Português — privada, mas amparada pelo Poder Público — que venha a ter por objetivo fundamental ser a) coordenadora de centros estaduais (ou mesmo municipais) de professores de Português, b) informadora, como central receptora e difusora, dos centros e para os centros, das pesquisas e estudos que neles se desenvolverem, c) publicadora de uma revista na-

cional de súmulas das pesquisas dos centros e d) promotora da publicação de obras de valor eminente elaboradas por ou nos centros.

Recomendação

A Comissão sugere ao Ministro da Educação que o INEP chame a si patrocinar a criação da Sociedade Nacional de Professores de Português, articulando os centros e associações já existentes, estimulando-os a se organizarem como iniciativa privada de âmbito nacional.

5. A QUESTÃO ORTOGRÁFICA

A questão ortográfica apresenta-se, *in limine*, como uma opção de política lingüística: ou bem se abandona a busca da unidade ortográfica da lusofonia, ou bem se envereda por nova simplificação “brasileira”. A hipótese peca por falta de cientificidade: é que não leva em conta que qualquer ortografia é sistema convencional com características próprias inscritas num processo histórico, grafemático, que instaura a possibilidade e necessidade de regras universalistas para a língua a que se refere; esta, quanto mais for extensa pelo número de seus usuários e pelos territórios em que for falada e escrita, tanto mais terá de ter um sistema ortográfico acima das variações nacionais, regionais ou locais. Desse modo, reconheça-se que um sem-número de projetos “simplificadores” devem ser rejeitados.

Em contrapartida, emerge, nesta altura da história cultural de nossa língua, a imperativa necessidade de superar a anomalia de nossa língua de cultura como única a ter duas ortografias oficiais, que criam prejuízo para a lusofonia, tanto em âmbito particularista quanto em âmbito internacional: sofrem com essa dualidade a editoração, a difusão de obras dentro do espaço da mesma língua, as relações

comerciais, econômicas, culturais, diplomáticas e políticas entre lusofônicos, e entre o mundo e a lusofonia. Daí a conveniência geral de promover a unificação do sistema ortográfico da língua portuguesa, língua oficial comum a Portugal, Angola, Moçambique, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau e Brasil.

Atente-se, também, que as "dificuldades" de um sistema ortográfico podem fazer-se virtualidades para o bom domínio da língua de cultura: é que não se "facilita" o aprendizado de uma língua de cultura pela mera simplificação ortográfica. É fundamental ensinar, desde a alfabetização inicial, que o sistema fonológico comum não pode coincidir univocamente com as regras convencionais da escrita. É necessário, assim, que os alfabetizados sejam iniciados em noções de fonética e fonologia, para poderem conciliar as diferenças dos dois sistemas. Convém, por fim, desde cedo, ressaltar as próprias coerências do sistema ortográfico quando se lida com os cognatos.

Recomendação

A Comissão espera do Ministro da Educação que dê todo o apoio à comissão transnacional de maio de 1986, encarregada de estudar a unificação do sistema ortográfico da língua.

6. FORMAÇÃO, QUALIFICAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DO MAGISTÉRIO

A questão da formação e qualificação do professor de 1º e 2º graus deve ser considerada no interior da (re)definição das prioridades nacionais, uma vez que, na construção de uma sociedade democrática, a educação deixa de ser letra morta de documentos oficiais e se torna ou deveria tornar-se uma de suas prioridades.

Assim, as reflexões, sugestões e recomendações relativas a este tópico têm,

como pressuposto, o interesse nacional em constituir a educação uma prioridade como caminho necessário à construção da democracia brasileira. Sem desconhecer os inúmeros aspectos envolvidos e com a esperança de que nossas sugestões venham a ser amplamente discutidas, limitamo-nos a considerar, neste relatório, dois tópicos mais específicos: a formação de professores e a valorização do magistério.

Em termos legais, existem atualmente três tipos de cursos de formação de professores: a) a opção magistério no 2º grau, responsável pela formação de professores para atuação nas séries iniciais do 1º grau (1ª a 4ª série); b) as licenciaturas de curta duração, responsáveis pela formação de professores para atuação nas séries finais do 1º grau (5ª a 8ª série); c) as licenciaturas plenas, responsáveis pela formação de professores para atuação nas séries finais do 1º grau, no 2º grau e, a título precário, no ensino superior. Recentemente, e em algumas unidades da Federação, os formados em Pedagogia, habilitação magistério, também têm direito de atuar no ensino das séries iniciais do 1º grau, independentemente de sua formação de 2º grau.

A realidade nacional, no entanto, mostra que, em todos os níveis de ensino, há professores em exercício sem a habilitação legal exigida. Somente este dado já mostra a necessidade de um esforço nacional de formação de professores. Tal esforço, porém, só tem sentido se tivermos em mente a valorização do magistério.

Por outro lado, com a reforma do ensino e conseqüente desaparecimento dos antigos Cursos Normais, é necessário reconhecer que a formação do professor foi prejudicada e, em alguns currículos de escolas de 2º grau, restringe-se a disciplinas desenvolvidas na última série, seguidas de estágio supervisionado. No que tange à Língua Portuguesa mais especificamente,

a carga horária de 2 a 3 horas semanais, em aulas com alunos que optam ou optam por diferentes terminalidades, não permite sequer a informação sobre fatos lingüísticos fundamentais para o futuro professor.

Entretanto, outros dados da nossa realidade dizem que nossa população estudantil, hoje, é de 22 milhões no 1º grau, 2 milhões no 2º grau e um milhão no 3º grau. A estes dados é necessário acrescentar que a maioria de nossos estudantes não chega à 4ª série do 1º grau. A experiência escolar de nossa população é tal que: a) a maioria não tem, de fato, acesso ao ensino de 1º grau; b) a repetência, a evasão, etc. exigem soluções posteriores que de emergenciais se tornam normais, com cursos no estilo Mobral, supletivos, etc.

Ora, para esta maioria, a Nação vem oferecendo um ensino de qualidade inferior, apesar dos esforços individuais e heróicos dos professores que atuam neste nível de ensino. Em termos legais, inclusive, a própria formação de professores exige apenas o 2º grau.

É também de conhecimento público o aviltamento salarial da profissão. Qualquer esforço de formação e qualificação de professores passa pela revisão do atual tratamento dispensado ao professor, quer em termos salariais, quer em termos de condições de trabalho. É necessário reconhecer que tal situação tem levado os professores a assumirem um excessivo número de aulas (suplementando seus salários da rede pública com salários da rede particular); tem dificultado a captação de recursos humanos para a educação, preferindo os melhores alunos de nossas escolas dedicar-se a profissões mais bem remuneradas; tem produzido uma situação de desânimo entre os professores, que já não mais acreditam em meras promessas de melhorias. E nossa listagem po-

deria continuar. Paremos por aqui em benefício da concisão.

Assim, tomando a maioria da população como critério, e reafirmando que a aprendizagem do ler e escrever é fundamental tanto para a continuação dos estudos quanto para a formação do cidadão, a Comissão sugere o elenco de recomendações *in fine*

Recomendações quanto à formação de professores

1. A formação do professor para atuação em qualquer nível deverá tomar-se, no futuro, tarefa do ensino superior, com a extinção da habilitação magistério no 2º grau. A realidade socioeconômica atual impede, entretanto, a consecução de tal objetivo em todas as diferentes regiões do País, razão por que se entende ser urgente a revitalização dos antigos cursos normais com alterações curriculares que incluam, obrigatoriamente, maior formação lingüística para compreensão do processo de aquisição da língua escrita e estudos literários, especialmente de literatura infanto-juvenil.

2. Concomitantemente ao período de implantação de um programa de revitalização dos cursos normais, deverá realizar-se um programa específico, sob orientação e coordenação do Ministério, em articulação com as Secretarias Estaduais de Educação, e executado por instituições de ensino, de formação dos chamados "professores leigos", em exercício nas séries iniciais do 1º grau, de tal modo que, num prazo razoável, as diretrizes básicas aqui definidas norteiem tanto a formação de novos professores quanto a ação dos professores em exercício na escola brasileira de 1º grau.

3. Os Institutos de Educação ou as Faculdades de Educação e de Letras, preferencialmente com projetos conjuntos, devem organizar cursos experimentais,

com currículos aprovados pelo Conselho Federal de Educação, em nível de graduação ou de pós-graduação, visando essencialmente à formação e qualificação do professor das séries iniciais do 1º grau, com ênfase nos estudos dos problemas relativos à alfabetização.

4. A educação pré-escolar, uma exigência cada vez maior da sociedade brasileira, e um realidade cada vez mais presente em nossas cidades, deve ser mais bem regulamentada, evitando-se a atual comercialização existente, com escolas sem as menores condições físicas e sem qualquer preparo das pessoas que nelas atuam, já que, legalmente, inexistente qualquer exigência de formação de tais profissionais. Neste sentido, o Poder Público e o Ministério da Educação não apenas devem incentivar a expansão da rede de creches e escolas, mas também estudar formas de habilitar os profissionais necessários para a educação pré-escolar, criando mecanismos de formação e avaliando experiências em execução no País.

5. Os cursos de licenciatura de curta duração, exigência de certo período de nossa história recente, de grande expansão da rede escolar, devem ser, na área de Letras, extintos e/ou transformados, a juízo do Conselho Federal de Educação, em licenciaturas plenas, para permitir uma melhor formação dos professores de Língua Portuguesa, sem prejuízo da possibilidade de cursos emergenciais, em certas regiões do País e a cargo das Universidades, para atender necessidades específicas, cujos projetos deverão receber prévia anuência do Ministério e do Conselho Federal de Educação.

6. A responsabilidade pela formação do professor de Língua Portuguesa não deve ser considerada apenas um problema de sua "formação pedagógica", mas assumida em conjunto pelos Institutos/Faculdades de Letras e pelas Faculdades de

Educação, incentivando-se projetos e pesquisas interdisciplinares.

7. Nos cursos de Letras, as práticas de ensino (ou estágios supervisionados) não podem ser realizadas apenas no final do curso (nos últimos semestres), mas devem ser distribuídas ao longo do próprio curso para permitir que o estudante possa trazer para a Universidade as preocupações resultantes de suas observações e de sua participação nas escolas de 1º e 2º graus, possibilitando assim uma maior integração entre os diferentes níveis de ensino, com uma formação universitária voltada também para os aspectos da prática do ensino da Língua Portuguesa, independentemente do valor, que julgamos óbvio, da formação teórica e intelectual do futuro professor.

8. Na medida do possível, os Institutos/Faculdades de Letras das Universidades devem articular-se com as Secretarias de Educação, dos Estados e municípios, visando a trabalhos conjuntos de acompanhamento e apoio técnico-pedagógico à prática escolar do ensino de língua e literatura.

9. Os calendários escolares da zona rural devem considerar, realmente, os períodos de safras e entressafras agrícolas, organizando-se, nas Universidades de cada região do País, programas de trabalho que permitam também ao professor do meio rural o acesso a cursos, congressos, encontros, etc.

10. Na seleção e avaliação de projetos universitários que envolvem professores de 1º e 2º graus, a preferência e maior incentivo devem ser dados àqueles que procuram desenvolver trabalhos de pesquisa conjuntos entre professores universitários e professores de 1º e 2º graus, possibilitando não só mero treinamento ou atualização do professor, mas também trabalhos conjuntos que permitam ao professor não universitário maior independência profissional.

Recomendações quanto à valorização do magistério

1. O Ministério, ouvidos os órgãos de classe, deve estudar a possibilidade do estabelecimento, por lei federal, de princípios organizadores de planos de carreira profissional, a serem obedecidos pelas redes federal, estadual e municipal de ensino, entre os quais se considere fundamentalmente a qualificação do professor e não o nível de ensino em que atua.

2. O piso salarial e os salários dos demais níveis da carreira devem ser fixados nacionalmente em termos de salários mínimos, cabendo ao Estado e/ou União a suplementação de verbas, para que não haja as atuais diferenças salariais entre professores municipais, estaduais e federais, já que, executando as mesmas tarefas, não podem eles ser diferentemente remunerados.

3. As contratações de professores, realizando-se após concursos públicos, devem obedecer a critérios nacionais de carga horária (20 ou 40 horas), sem suspensão do contrato no período de férias escolares.

4. Deve ser fixado um número máximo de atividades de sala de aula de cada professor, em função da carga horária de seu contrato de trabalho, reservando-se 50% de seu tempo para estudos, preparação de aulas, atendimento extraclasse de alunos e pais, e atividades desenvolvidas pela unidade escolar a que o professor estiver vinculado.

5. A contratação de professores pelo Poder Público deve ser feita para uma unidade escolar apenas, a fim de que, com o tempo, se crie corpo docente para cada escola, evitando-se o deslocamento e a peregrinação do professor de escola em escola para complementar sua carga horária. Nos casos em que não haja carga horária disponível na disciplina

específica para a qual o professor foi contratado, a redistribuição das atividades de sala de aula, beneficiando todos os professores da área, permitirá a constituição de projetos de trabalhos com a comunidade, atividade a cargo não só das direções da escola, mas de todo o seu corpo docente.

6. A ascensão profissional deve considerar não só cursos que concedem título (de 2º grau, de licenciatura, de mestrado e de doutorado), mas também prever ascensão paralela, no interior do mesmo nível, a exemplo da carreira do professor universitário federal, em função de cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, participação em congressos e publicações na área de atuação do professor.

7. As instituições de ensino público e privado devem conceder períodos sabáticos de férias, a fim de que os professores possam aperfeiçoar seu conhecimento e frequentar cursos de especialização.

7. ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

Aceitando que uma metodologia de ensino deve articular, coerentemente, concepções educacionais e concepções epistemológicas sobre o objeto de ensino com as atividades de sala de aula, qualquer orientação metodológica que vise melhorar a qualidade do ensino de Língua Portuguesa pressupõe uma reflexão sobre para quem ensinamos o que ensinamos e para que ensinamos o que ensinamos. As respostas que dermos a estas duas questões, aliadas às concepções sobre língua, sobre a língua e sua aquisição, iluminarão as respostas que procuramos ao como ensinar.

No caso brasileiro, a expansão da rede escolar, ainda que insuficiente, trouxe para os bancos escolares uma clientela antes sem assento nas escolas. E esta nova clientela é diferente não só em seu perfil socioeconômico: também fala uma variedade

da língua portuguesa diferente da usada e exigida pela escola e tem diferentes perspectivas de futuro acesso aos bens culturais produzidos e veiculados por essa variedade lingüística.

Para que, pois, este aluno aprende língua portuguesa em sua variedade culta? Sabemos, e compartilhamos com todos os educadores, que o pleno acesso aos bens culturais não depende do que possa fazer a escola, mas julgamos que nesta é possível lutar contra as diferenças. No que concerne ao ensino da língua portuguesa, então, o objetivo último é possibilitar aos alunos, a todos eles, o domínio da língua de cultura para que este primeiro obstáculo possa ser transposto.

Assim, tendo presente este objetivo último, cuja concretização se revelará na expressão oral e escrita dos alunos, as atividades escolares deverão centrar-se, no 1º grau, em três práticas interligadas: a prática da leitura de textos; a prática da produção de textos; a prática da análise lingüística. A primeira permitirá ao aluno o convívio com a língua de cultura e, ao mesmo tempo, pelos diferentes textos usados — obras literárias, textos jornalísticos, propagandas, ensaios curtos, etc. —, o convívio com formas de expressão em que predominem diferentes funções da linguagem: emotiva, estética, representativa, argumentativa, etc. A segunda prática permitirá ao aluno produzir textos, orais ou escritos, em que ele se exprimirá para outros, dialogando, debatendo, escrevendo e descrevendo suas experiências. A terceira prática, tomar o texto do aluno como base para o trabalho de análise lingüística, lhe permitirá comparar diferentes variedades lingüísticas e, no interior destas, diferentes estruturas textuais, frásicas ou vocabulares que, mantendo a variedade que já dominava, lhe possibilitará chegar à expressão na língua de cultura.

Privilegiando uma metodologia de ensino que, no 1º grau, pelas atividades práticas de uso da língua, possibilite ao aluno o acesso à variedade culta e o seu domínio, o 2º grau poderá desenvolver, além das práticas anteriores, um estudo mais explícito das estruturas gramaticais e das manifestações literárias de língua portuguesa.

Preconiza-se, pois, uma orientação metodológica básica: o uso efetivo da língua em suas diversas variedades constitui condição de análise dos fenômenos lingüísticos e literários. Num primeiro momento, esta análise visa auxiliar a compreensão dos textos lidos ou a aproximação do texto produzido às formas da língua de cultura, para apenas num segundo momento a reflexão sobre a própria língua e sobre o fenômeno literário ser o objeto do ensino.

Quanto ao ensino superior, cujo objetivo é a formação do professor e do especialista, a única metodologia que podemos apontar é o convívio do estudante com o mais largo espectro possível de teorias e metodologias de pesquisa, sem que tal convívio privilegie apenas as teorias mais modernas, esquecendo estudos e obras que representam a caminhada da produção científica e literária de nosso passado e que, por isso mesmo, constituem a história de nossa cultura.

8. PROGRAMAS DE ENSINO

Na história do ensino de Língua Portuguesa, no Brasil, observam-se duas diferentes atitudes com relação aos programas a serem desenvolvidos nas escolas de 1º e 2º graus: houve um tempo em que os programas eram fixados nacionalmente e obedeciam a uma seqüência de conteúdos para cada série; atualmente, há a fixação de objetivos gerais da educação e objetivos específicos de cada área. Assim é que, na área de Comunica-

ção e Expressão, o ensino visará "ao cultivo de linguagens que ensejem ao aluno o contato coerente com seus semelhantes e a manifestação harmônica de sua personalidade nos aspectos físico, psíquico e espiritual, ressaltando-se a língua portuguesa como expressão da cultura brasileira." (CFE, Resolução nº 8, dezembro de 1971).

A unicidade de objetivos e a pluralidade de programas são, em si, meritórias. Fixar conteúdos programáticos, previamente seriados, sem conhecer a realidade efetiva do aprendiz, seu domínio da língua culta e suas possibilidades de convívio com os bens culturais seria, hoje, uma temeridade.

Assim, é mais oportuno desdobrar, a título de sugestão, o objetivo geral do ensino de língua portuguesa estabelecido pela Resolução citada em objetivos específicos, vinculando-se às orientações metodológicas que, não podendo atuar em abstrato, já aludem às práticas a serem desenvolvidas em sala de aula e, por isso mesmo, apresentam um programa abrangente para o ensino de 1º e 2º graus.

Correlacionando-se estes dois tópicos, mas sem esquecer que, em se tratando de uma língua de cultura, a aprendizagem não tem um ponto final, propõem-se e recomendam-se os seguintes objetivos:

1. Para as séries iniciais do 1º grau (1ª a 4ª)

Entendimento da escrita como forma de interlocução a distância, no tempo e no espaço, de tal modo que a criança perceba seu valor e sua função social, no meio ambiente ou fora dele;
entendimento de que a escrita, para permitir a interlocução a distância, obedece a uma convenção ortográfica de que cada usuário não pode ser árbitro, mas que é necessário

dominar para não prejudicar o objetivo precípua da existência da própria escrita;
criação do gosto da leitura, mediante o convívio constante com obras da literatura infantil.

2. Para as séries finais do 1º grau (5ª a 8ª)

"Constituição" do ouvinte e do leitor capaz de dar uma interpretação dos textos que ouve e lê, embora não se exija que tal interpretação apresente alto grau de profundidade nem análise original do texto lido;
"constituição" do falante e do autor de textos orais e escritos que respondam às necessidades de expressão do aluno e que apresentem estrutura, coesão e coerência internas que não dificultem sua interpretação;
criação do gosto da leitura, mediante o convívio constante com obras literárias, infanto-juvenis ou não, especialmente brasileiras.

3. Para o 2º grau

Reconhecimento da existência das diferentes línguas e das diferentes variedades da mesma língua como manifestações históricas de diferentes culturas, dando-se relevo à história da língua portuguesa;
reconhecimento de diferentes estruturas lingüísticas e capacidade de manuseio de gramáticas (e de sua metalinguagem) para resolver dúvidas relativas às formas de expressão da língua de cultura;
entendimento da obra literária como manifestação de determinada época cultural e sua vinculação intertextual a outras manifestações artísticas, literárias ou não.

Tendo presentes estes objetivos e as orientações metodológicas, será mais fácil o estabelecimento, pelo professor, de programas de ensino, diversificados em função das condições reais em que se dá o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa e da Literatura Brasileira na escola de 1º e 2º graus.

9. O LIVRO DIDÁTICO

Ensino de 1º e 2º Graus

A questão do livro didático assume importância capital em qualquer reforma de ensino. No 1º grau, o professor, em regra, atém-se rigorosamente à matéria nele contida. Quando não o faz, é, na maioria dos casos, por não ter participado de sua escolha.

Pesquisas realizadas com o patrocínio do CNPq e do INEP mostraram que:

a) “mais de 90% dos livros disponíveis para os alunos do 1º grau nas escolas públicas do País são do tipo descartável ou consumível”, o que impossibilita a sua reutilização e, conseqüentemente, prejudica a salutar existência de bancos de livros nas escolas;

b) embora o Ministério da Educação compre em média um décimo de livros didáticos publicados no País, os seus critérios de seleção influenciam praticamente a elaboração da totalidade deles, porque tais critérios, muito amplos, uma vez obedecidos em suas linhas gerais, qualificam o livro como “bom”;

c) a política adotada pelo Ministério da Educação na aquisição de livros didáticos consistia no seguinte: “o Ministério da Educação elabora uma lista de critérios que se torna, num segundo momento, uma ficha para avaliação dos livros considerados aceitáveis; essa lista é aplicada aos livros apresentados pelos editores; aqueles que se enquadram nos critérios fazem parte de um ‘listão’, que é enviado aos Esta-

dos”, onde, “através de vários processos de consulta, ou de comissões especiais, as listas são objeto de nova triagem, limitada por parâmetros quantitativos (total de livros e de títulos que serão escolhidos)”. Com base nesses dados, o Ministério da Educação negociava com os editores a quantidade e o preço dos livros que seriam, posteriormente, distribuídos às escolas;

d) embora não se possam negar os resultados positivos dessa política do Ministério da Educação, ela é passível de ser aperfeiçoada, principalmente no que se refere a uma participação mais efetiva do professor na escolha do livro que deverá utilizar em classe;

e) essa maior participação deve estar correlacionada com a melhor formação do pessoal docente do 1º grau, pois que, obviamente, a boa ou má utilização do livro escolhido depende da qualificação do professor;

f) se a elaboração, seleção e aquisição do livro didático de 1º grau se tornou, em parte ponderável, um encargo de vulto do Governo Federal, incumbe a esse Governo tomar as medidas cabíveis para harmonizar a desejável variedade e os padrões de qualidade com os mais baixos custos possíveis, a fim de favorecer o maior número de estudantes;

g) o centralismo adotado até recentemente na aquisição e distribuição do livro didático do 1º grau não provou ser o processo mais conveniente para atingir tal finalidade; pelo contrário, permitiu que o mercado fosse dominado por um número restrito de editores e que a seleção das obras não se fizesse a salvo de suspeitas graves; cristalizou “o livro consumível caro e a cores como única forma existente de opção”, facilitando o desperdício numa área sempre carente de recursos como é a educação;

h) necessário se torna eliminar a idéia do modelo único e adotar “mecanismos

descentralizados, diferenciados e flexíveis”, que deleguem à escola e ao professor a prerrogativa que lhes é inerente de exercer suas opções de livros didáticos que devem utilizar (recomendação que acaba de ser objeto de regulamentação satisfatória).

Os livros de 2º grau não sofrem influência da centralização exagerada. Ao contrário, transformam-se em apostilas que direcionam o aprendizado para os vestibulares das universidades locais, restringindo o conhecimento da língua e da literatura, o que deve ser evitado mediante a adoção de livros de consulta e da leitura de obras literárias na íntegra.

Ensino Superior

Quanto aos livros universitários, cabe considerar separadamente o livro nacional e o livro estrangeiro, e este na sua forma original ou em tradução.

O livro nacional evidentemente ainda não supre as necessidades mínimas dos cursos superiores nas áreas da lingüística e da filologia, concernentes à formação de um bom professor de Língua Portuguesa.

O Governo, pelo sistema de co-edições feitas pelo INL ou pela FAE, deveria incentivar a elaboração de obras básicas nos setores mais deficientes dessas especialidades, bem como a de edições fidedignas de escritores do idioma.

Quanto às obras estrangeiras, a sua aquisição por parte dos estudantes torna-se cada dia mais difícil. Também por parte das universidades e, principalmente, das escolas isoladas, ela deixa muito a desejar, sobretudo no que se refere a revistas especializadas.

No caso, é indispensável que o Conselho Federal de Educação mantenha permanentes auditorias com vista a garantir uma razoável atualização dos acervos bibliográficos.

Fundamental também seria o estímulo, por meio de prêmios ou de uma forma especial de ajuda, às boas traduções das obras que versam matérias que interessam à adequada formação de um eficiente professor de Língua Portuguesa.

Por fim, não é justo silenciar o que se passa na área da Pós-Graduação.

O importante investimento que o Governo vem fazendo nos Cursos de Pós-Graduação não tem apresentado, em contrapartida, o progresso que seria de esperar no conhecimento lingüístico e filológico da língua portuguesa, principalmente porque a grande maioria das dissertações de Mestrado e das teses de Doutorado não tem sido publicada.

Seria de desejar que a CAPES, que tem a seu cargo o desenvolvimento da Pós-Graduação no País, instituisse um mecanismo que possibilitasse a publicação daqueles trabalhos, frutos de árduas pesquisas sobre a nossa realidade lingüística, que, justamente por muito especializados, não interessam às editoras nem em regime de co-edição.

Recomendações

1. A Comissão sugere ao Ministro da Educação que, uma vez estruturada a Sociedade Brasileira de Professores de Português, seja ela investida da função, voluntária e benévola, de estudar permanentemente, por suas seções estaduais, o mérito dos livros didáticos do 1º ou do 2º grau, a fim de estimular a adoção dos mais recomendados, sugerindo aos autores de obras criticáveis a melhoria destas, sobretudo quanto à fidedignidade dos textos literários nelas transcritos e aos objetivos gerais do ensino da língua de cultura.

2. A Comissão sugere ainda que a CAPES institua um mecanismo que possibilite a publicação de teses de mestrado e de doutorado que tenham relevan-

te interesse lingüístico e de aperfeiçoamento do magistério.

3. A Comissão sugere também que o Conselho Federal de Educação mantenha permanente auditoria das bibliotecas universitárias com vista à atualização dos seus acervos.

10. LIVROS INSTRUMENTAIS DE CONSULTA

Um dos males de nossa cultura é a baixa circulação do livro. Convém que desde cedo a criança, já no primeiro grau, aprenda a lidar com o livro, dele tirando a compreensão, gradual, de que a sua língua também está nos livros. Ademais, os adultos que acedemos aos livros — baixo percentual ainda — temos de oferecer aos alunos os recursos de que fazemos uso, quando praticamos a língua. As autoridades educacionais brasileiras deveriam instaurar uma política de presença e manuseio em aula do livro de consulta desde o primeiro grau: um bom dicionário em que o aluno aprenda a dirimir suas dúvidas quanto à ortografia, à pronúncia, à significação, à sinonímia, à antonímia, aos cognatos. Esse dicionário, um vocabulário ortográfico mais copioso, uma gramática, em suma, uma pequena estante de obras — mais rica no segundo grau — de consulta colegiada em aula, deve ser um dos objetivos de implantação gradual nas classes do Brasil, para o aprendizado, não apenas da língua, mas de qualquer disciplina. Essa estante de obras não dispensa a biblioteca escolar nem o banco de livros.

Tais livros instrumentais, cuja consulta ocasional se aprenderá a fazer na presença do professor, abrirão, certamente, os horizontes do aluno para os livros outros — de histórias, de narrações, de aventuras, de poesia. A presença de livros fará sentido para todos os alunos — e os horizontes culturais coletivos se abrirão com integra-

rem o livro e a necessidade do livro na nossa cultura e civilização.

Recomendação

Os malefícios da baixa cultura e comercialização dos livros instrumentais devem ser objeto de uma política de qualidade comparável à que deve presidir à do livro didático.

11. ACESSO À OBRA LITERÁRIA

A realidade socioeconômica do estudante e o descaso pelas questões sociais, sobretudo a educação, criaram uma situação de fato, em nosso País: ensina-se a ler sem que a escola e o aluno disponham de livros para ler. Esse fato tem provocado um ensino de literatura baseado em informações sobre o autor e sobre o livro, sem que efetivamente alunos e professores leiam os textos em causa.

Considerando que o objetivo último do ensino de Língua Portuguesa é o domínio da língua de cultura, e considerando que o caminho metodológico preconizado neste documento é o uso efetivo da língua de cultura, uso que tanto se concretiza na produção quanto na recepção de texto, a Comissão reconhece como tarefa importante e fundamental para os professores propiciar o acesso direto do educando à obra literária, desde o ensino de 1º grau.

Ora, tal acesso somente será possível uma vez modificadas as condições socioeconômicas que o permitiriam. Há, no entanto, a possibilidade de articular o ensino da literatura com a leitura da obra literária, desde que se articulem as atividades de sala de aula com as bibliotecas escolares, as salas de leitura, os carros-biblioteca, as caixas-estante, etc. A leitura de obras literárias não deve ser entendida como atividade desligada do ensino da língua. Ao contrário, a integração entre todas as atividades é fundamental para

que se possa atingir o objetivo último do ensino de Língua Portuguesa.

Recomendação

A Comissão recomenda o aperfeiçoamento da rede de bibliotecas escolares e bibliotecas públicas, com acervo de obras literárias, com variado *corpus* de literatura, especialmente das literaturas de Língua Portuguesa.

12. O *CORPUS LEXICAL*

A crítica generalizada quanto à pobreza vocabular dos brasileiros, na verdade, se aplica apenas à linguagem de certos segmentos sociais. A produção literária, a científica, a administrativa, a jurídica, a médica e as afins, bem como a jornalística, não merecem esta crítica, apesar de frequentes ocorrências de carência verbal. Na infância, na juventude e nas camadas iletradas urbanas é que esse fenômeno se faz mais evidente — o que milita em favor da presunção de que a sua causa mais profunda é de natureza sociocultural e a mais imediata está no sistema de ensino. Postula-se, assim, o estudo intensivo do léxico no primeiro grau de oito anos de oito horas, para que possa ter efeitos benéficos crescentes nos dois graus seguintes e, assim, no todo social.

Logo que possível, o professor desenvolverá o aluno nas relações paradigmáticas — tal como já o terá iniciado nas relações sintagmáticas — habituando-o a pensar cada palavra como elemento de uma constelação lexical. Deverá, para isso, recorrer — na leitura coletiva, no ditado, no comentário dos usos orais de momento — à iniciação nos elementos mórficos, propondo aos alunos exercícios-jogos de palavras, em que o recurso ao dicionário de aula seja lícito e até estimulado. O aluno, aos poucos, deverá sentir-se decisor, em diálogo com o seu dicionário.

O professor deverá estar vigilante quanto ao enriquecimento do vocabulário ativo (o que ocorre espontaneamente ao usuário-estudante) e passivo (que ocorre no dia-a-dia, mas de que o usuário-estudante não tenha ainda conhecimento). O professor deverá desestimular as ridicularizações dos alunos cujo léxico tenda a ser menos pobre que o ambiente; assim também, nos textos, porá em evidência que a riqueza verbal não é incompatível com a clareza e, mesmo, certa aparente simplicidade e naturalidade.

O segundo grau deverá habituar o estudante a estabelecer conexões paradigmáticas das raízes e radicais latinos e gregos, dos prefixos e sufixos, tanto no acervo popular quanto no acervo erudito e, em particular, no terminológico, para aquelas ciências que já sejam do seu mundo. Farsê-á necessário um exemplar de dicionário médio em aula, no qual tais conexões sejam sempre evidenciadas.

A pesquisa lexicológica e a produção lexicográfica, muito pobres no Brasil, devem ser incrementadas nas faculdades de letras e em rede de institutos oficiais ou privados, a fim de que seus resultados possam beneficiar o conhecimento da nossa língua de cultura. Se a publicação de tais pesquisas é fragmentária, a sociedade e o Estado têm o dever de criar um banco de dados lexical que possa ser facilmente consultado e sempre enriquecido, como um dos núcleos de matriz comum lusofônica. A criação, atualização e padronização da terminologia de ponta entra nessas cogitações, como questão de honra da identidade cultural nacional.

Recomendação

Que as autoridades educacionais e ligadas à pesquisa se coordenem, no sentido de incrementar a pesquisa lexicológica e a produção lexicográfica, implantando, ao

mesmo tempo, as bases do banco de dados lexical.

13. A PESQUISA NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Uma universidade deve não só transmitir, mas também criar ciência que é, em última análise, a sua razão de existir.

Cabe em particular às Faculdades de Letras a efetivação de investigações aprofundadas sobre a realidade lingüística do Brasil, seja na forma falada, popular ou culta, seja na forma escrita, não apenas literária.

Um bom exemplo de pesquisa nesse sentido é o Projeto Conjunto e Coordenado da Norma Culta Urbana (Projeto NURC), que vem sendo realizado por cinco universidades brasileiras (UFRGS, USP, UFRJ, UFBA e UFPe).

Mas a elas cabe também, como formadoras de professores do 1º e do 2º grau, realizar pesquisas nessas áreas, com vista à melhoria do material de ensino. Seria certamente muito frutuosa uma interação maior nesse campo das Faculdades de Letras com as Faculdades de Educação, pois o mal tem sido, como há tempos salientou Georges Gougenheim, que os livros elementares são elaborados geralmente por pessoas de conhecimentos também elementares.

Recomendações

1. Os órgãos patrocinadores de pesquisas em nível superior — como o CNPq, a FINEP, o INEP e a CAPES — devem criar uma comissão de professores militantes no ensino universitário de Letras para estabelecer prioridades de pesquisa e de publicação dos seus resultados, com vista ao aperfeiçoamento do ensino da língua portuguesa.

2. É necessário preliminarmente que esses órgãos reconheçam o estatuto autô-

nomo da língua portuguesa em face da lingüística e da literatura, pois não é crível que em qualquer país a sua língua não seja objeto de um tratamento especial na área da pesquisa.

3. Com relação ao ensino do 1º e do 2º grau, as pesquisas de maior vulto têm sido até agora realizadas ou patrocinadas pelo INEP, que deverá incentivá-las também dentro de certas prioridades estabelecidas por especialistas da língua.

14. A LÍNGUA PORTUGUESA E AS DEMAIS ATIVIDADES ESCOLARES NOTADAMENTE O ENSINO DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Não é na área apenas do seu próprio ensino que a nossa língua deve ser objeto de cuidados: qualquer disciplina pode ser campo de atuação da sua aprendizagem.

Nada deverá impedir que um professor de História ou de Geografia ou de Matemática ou de Ciências Físicas ou Naturais auxiliem seus alunos a melhorarem seu desempenho lingüístico. Entendimentos desses professores com os de Língua Portuguesa, para estabelecerem processos de ação, mediante a escolha e o aperfeiçoamento de critérios comuns, oferecerão seguramente frutuosos resultados.

As áreas nas quais a ação conjunta de professores poderá oferecer os mais altos resultados são as do ensino das línguas estrangeiras, ressalvado o seu estágio inicial, o qual pode excluir um instrumento intermediário — a língua nacional do estudante. Ultrapassada essa fase, torna-se imperiosa a colaboração íntima e contínua entre os professores de Português e os de línguas estrangeiras.

A tarefa não é difícil e representa, em virtude do confronto entre as duas línguas, melhor conhecimento de ambas: no caso das palavras isoladas, o professor chamará a atenção dos alunos para o perigo das semelhanças enganosas, ou seja,

para aquilo que os franceses denominam *faux amis* e os ingleses *deceptive cognates*; se se tratar de aspectos sintáticos, fará uma comparação entre a nossa língua e as línguas estrangeiras, equivalente aos *contrastive studies* dos lingüistas ingleses e norte-americanos.

Os esforços em todas as aulas, paralelos aos das aulas de Português, e a introdução nestas de novas atividades levarão a efeitos salutareos, sobretudo se forem iniciados hábitos como o exame, pelos estudantes, de textos de jornais, a faculdade de escolha periodicamente, por eles próprios, dos temas de redação em aula, por forma que se adaptem aos tipos mentais de cada um e estimulem todos a escrever; o exercício de formas especiais de redigir, como, por exemplo, apreciações de livros, requerimentos, cartas de vária natureza, etc; a prática da oratória, escrita e improvisada; as representações teatrais; a publicação de um jornalzinho datilografado ou mimeografado, que publique, além de notícias da escola, as melhores composições; enfim, a consulta freqüente a dicionários para a criação de um hábito salutar.

15. CARGA HORÁRIA

É insatisfatória a carga horária destinada atualmente ao ensino no País, especialmente no 1º grau, assim como são insuficientes os 180 dias letivos previstos na legislação em vigor.

A insuficiência de carga horária agrava-se no 1º grau, com a implantação de três e até quatro turnos superpostos, com a diminuição do tempo de permanência da criança na escola — às vezes, em menos de três horas de atividades escolares por dia —, prejudicando a aprendizagem, especialmente nas escolas públicas, com a agravante de que a essas escolas são encaminhadas as crianças oriundas de famílias com menor poder aquisitivo. Na zona rural, o problema se agrava ainda mais,

quando se sabe que a criança abandona a escola para trabalhar no plantio e na colheita. Há quebra de continuidade e diminuição do tempo efetivo destinado ao ensino, se de fato retorna à escola depois do trabalho no campo.

A ausência de um período de tempo para a educação pré-escolar não tem possibilitado — notadamente às crianças que se destinam ao ensino público — a adequada adaptação psicológica e social ao meio ambiente. A ausência da educação pré-escolar reflete-se negativamente no melhor aproveitamento do tempo destinado ao ensino, especialmente na primeira série do 1º grau, ensejando, entre outras coisas, uma alfabetização falha, num espaço de tempo que se toma curto para o tipo de clientela e, conseqüentemente, contribuindo também para o abandono em massa da escola.

É insuficiente também a carga horária destinada ao ensino de 2º e 3º graus. Na maioria das escolas de 2º grau, a programação escolar é ministrada durante quatro horas por dia, em três anos letivos, com o acréscimo de mais um ano, em determinadas escolas, para o atendimento da profissionalização específica. No curso superior, as Faculdades de Letras ministram seus cursos de licenciatura plena em um tempo mínimo de quatro anos. Só que o regime semestral, aplicado na maioria das universidades, reduz, por uma série de fatores, o tempo efetivo das aulas em até dois meses de atividades por semestre. Agrava-se a situação, especialmente em instituições particulares, quando, no oferecimento da dupla licenciatura, se diminui a carga horária, principalmente das matérias objeto das licenciaturas, para não extrapolar aquele tempo mínimo de quatro anos que a legislação prevê.

O déficit de carga horária nos três níveis de ensino provocou a diminuição do número de horas de aulas destinadas ao ensino da Língua Portuguesa, gerando

conseqüências danosas ao aprendizado da disciplina. No 1º grau, o tempo destinado à alfabetização é insuficiente, mal aproveitado e, quando termina o curso, a criança não sabe ler nem escrever. Tal situação se projeta para o 2º grau. Nele há o aumento do número de disciplinas, muitas delas introduzidas por necessidade da profissionalização em nível de 2º grau, provocando a redução do número de horas de aulas destinadas ao ensino da Língua Portuguesa. E a situação piora ainda mais porque a disciplina se desdobra em Língua e Literatura, sem o correspondente acréscimo no número de horas para um conteúdo programático bem mais diversificado. A consequência disto tudo é que o estudante não progride no estudo da língua nem aprende literatura. A situação se torna preocupante nos cursos superiores, quando se sabe que é justamente para a área de Educação que se destinam os alunos das classes menos privilegiadas, que não tiveram a oportunidade de frequentar boas escolas de 1º e 2º graus, contribuindo assim para a queda no nível da qualidade do ensino ministrado nos cursos de Letras e nos demais cursos da área da Educação.

O aumento da carga horária é imprescindível e deve ser feito criteriosamente. A implantação da jornada de 8 horas de atividades para 8 anos de ensino de 1º grau é a reivindicação prioritária e que deverá ser adotada gradativamente, à medida que forem ampliadas as dotações orçamentárias destinadas à educação, houver melhoria nas instalações e criação de novas escolas, devidamente equipadas, melhor qualificação e remuneração do professorado. O aumento da carga horária para o 1º grau não é utópico, quando se sabe que em determinados países a jornada escolar vai além das 8 horas reivindicadas. Com a implantação das 8 horas de atividades no 1º grau, resgata-se um dos compromissos que se tem com o po-

vo; espera-se, portanto, uma melhor qualificação do ensino, com o que desaparecerá, por exemplo, a necessidade de ofertar nos cursos superiores Língua Portuguesa como disciplina instrumental. A elevação da jornada escolar para um número de 4 horas diárias, preconizada pelo Ministério da Educação no documento "Educação para todos: caminho para mudança", maio de 1985, não nos parece, mesmo a curto prazo, saldar o compromisso social para com a Nação.

Recomendações

Medidas a curto e longo prazo precisam ser tomadas, para que haja ampliação da carga horária destinada ao ensino e que possa realmente contribuir para um melhor aprendizado, especialmente da língua portuguesa, a saber:

1. Promover alteração na legislação em vigor, que estabelece um ano letivo de no mínimo 180 dias, no sentido de elevar sua duração para 200 dias, pelo menos, como já vem sendo feito em algumas das melhores instituições de ensino do País.

2. Ampliar a carga horária global para o 1º e 2º graus: para o 1º grau, ministrado em 8 anos, uma carga horária de pelo menos 8 horas de atividades diárias, com atendimento médico e dentário, alimentação e outros auxílios indispensáveis; para o 2º grau, uma carga horária mínima de 5 horas por dia nos cursos não-profissionalizantes, dados em 3 anos; nos cursos profissionalizantes, uma carga horária mínima de 6 horas por dia, ao longo dos 4 anos de ensino.

3. Oferecer educação pré-escolar, pelo menos durante 2 anos letivos, às crianças de 4 a 6 anos.

4. Estabelecer um mínimo de 8 horas semanais de Língua Portuguesa no 1º grau, para as quatro primeiras séries.

5. Fixar um mínimo de 5 horas semanais de Língua Portuguesa para as séries

finais do 1º grau (5ª a 8ª série) e para o 2º grau.

6. Estabelecer um mínimo de 2 horas semanais para literaturas de língua portuguesa, no 2º grau, a partir do desdobramento da matéria em duas disciplinas, a saber: Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa.

7. Criar condições para que, nos Cursos de Letras, a matéria Língua Portuguesa seja ministrada durante os 4 anos letivos, com um mínimo de 4 horas semanais; e as Literaturas Portuguesa e Brasileira tenham, respectivamente, um mínimo de 4 horas semanais, durante 2 anos letivos.

8. Promover medidas para que na dupla licenciatura, na área de Letras, as disciplinas objeto das licenciaturas (por exemplo, Português-Inglês) sejam ministradas, cada uma delas, em 4 anos letivos, com o mínimo de 4 horas semanais.

9. Criar condições para que a Língua Portuguesa seja ministrada no ciclo básico, como disciplina instrumental, com uma carga horária compatível com a natureza do curso, especialmente para as licenciaturas, cursos de Direito e de Comunicação Social; para os demais cursos, as IES poderiam aplicar exames de proficiência ou levar em consideração o número de pontos obtidos nos exames vestibulares, tornando assim dispensável a inclusão da disciplina.

10. Adotar medidas para que o número de alunos em cada classe, no 1º e 2º graus, não exceda a 30 e, no curso superior, a 40 alunos.

16. GRAMÁTICA E LINGÜÍSTICA NO ENSINO

A Lingüística tem função importante no preparo dos professores de língua materna e estrangeira.

A reestruturação do currículo de Letras, pelo trabalho conjunto de profes-

res de Lingüística e Língua Portuguesa, deverá pôr ao alcance dos alunos noções básicas de Lingüística Teórica, Lingüística Aplicada, Sociolingüística e Psicolingüística. Esta reformulação terá ação direta no ensino de 3º grau, e indireta no 1º e 2º graus, pois dará ao professor visão científica dos fatos de linguagem, o que não significa a utilização de nomenclaturas específicas da área nesses níveis de ensino.

As gramáticas de consulta de língua portuguesa no Brasil prescrevem os usos da norma culta e disso são representativas em número e qualidade, pois além de uma pluralidade de posições, refletem, em geral, bom nível de conhecimento teórico.

As gramáticas escolares, porém, padecem de limitações decorrentes de uma tradição absolutista no tratamento da variação lingüística. Para preencher essa lacuna, há necessidade da criação de gramáticas pedagógicas, escritas por equipes interdisciplinares de professores de Português, lingüistas, pedagogos e autores de livros didáticos.

Recomendação

A Comissão empenha-se em que o ensino da língua não seja centrado na teoria gramatical, mas que esta seja considerada como instrumento de aprendizado do aluno. Os vestibulares, os concursos de ingresso em órgãos públicos e empresas de economia mista devem avaliar o desempenho lingüístico dos candidatos e não seus conhecimentos metalingüísticos (o que se justifica apenas nos concursos destinados a especialistas). Evitar-se-ão, assim, programas de ensino que, esquecendo os objetivos últimos do ensino da Língua Portuguesa, adestram candidatos somente para provas, sem buscar a formação do sujeito lingüisticamente competente.

17. SOBRE AS LÍNGUAS MATERNAS MINORITÁRIAS DO BRASIL

Faz parte de uma atitude não-preconceituosa em relação à realidade lingüística nacional (e à valorização adequada da importância que nela tem o Português língua oficial) o reconhecimento de que no território brasileiro se falam, como línguas maternas, em caráter minoritário, as línguas autóctones dos indígenas e as línguas de origem européia e asiática trazidas pelos imigrantes. Há interesse em promover uma política da língua e do ensino que garanta o acesso desses segmentos populacionais à língua majoritária em suas variedades mais correntes e em sua variedade de culta. Entretanto, levando em consideração que para esses segmentos o Português é a segunda língua, a Comissão reconhece que é social e metodologicamente inadequado que a alfabetização dessas populações se faça exclusivamente em língua portuguesa. Propõe-se, para esses casos, o desenvolvimento de programas de ensino bilingüe.

Recomendação

A política indigenista brasileira, sempre fundada em razões piedosas, tem sido, invariavelmente, etnocida e glotofágica. Uma das poucas vias ainda abertas à redenção gradual das etnias indígenas é representada pela delimitação do seu espaço físico, sem o que elas não subsistem, e pela iniciação numa forma escrita de sua língua, primeiro passo para uma adaptação ao bilingüismo, com o português como segunda língua.

Com relação às minorias não-indígenas, deve-se estimular o bilingüismo, iniciando-se, facultativamente, a alfabetização pela língua materna minoritária ou pela língua portuguesa.

18. AÇÃO LINGÜÍSTICA DOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO DE MASSA

Cada meio de comunicação influi de maneira diversa na educação em geral e na educação lingüística em particular, conforme a tecnologia empregada. Todos eles podem ser usados como motivação no processo escolar, de acordo com o código que utilizam, de forma diversificada, condizente com o nível de ensino a que se destinam.

Com o auxílio e a orientação do professor, esses meios têm condições de desenvolver a expressão, o senso crítico e a criatividade do aluno.

Jornais e revistas podem ser usados em sala de aula, em pesquisas sobre novas formas de comunicar, novos termos, empréstimos, tipos de discursos.

Os quadrinhos, nas séries iniciais de ensino, podem ser trabalhados no sentido da elaboração de novos diálogos, de temas para discussão e redação em classe, e mesmo para correção de diálogos mal construídos e traduções apressadas. A mesma finalidade didática poderão ter as fotonovelas na motivação para narrativas, o estudo do diálogo e construção de frases. Este trabalho não exclui uma leitura crítica do conteúdo.

O rádio influi sobre os usos orais da língua, tendo seu campo alargado com o advento do transistor. Comunicando apenas pela linguagem falada, enfatiza a empatia, utilizando por vezes registros e níveis populares, regionais e informais. O estudo da linguagem radiofônica em sala de aula é um recurso para a verificação dessa gama de variantes e registros e de sua adequação à situação, pois, na maioria dos casos, as emissoras são locais, tendo seu raio de atuação restrito.

A música popular brasileira é uma excelente base de estudo de nossas raízes culturais. Na disciplina Língua Portuguesa

sa, as letras prestam-se à análise de fatos referentes à rima, métrica, palavras polissêmicas, construções frasais, níveis de interpretação textuais, intertextuais e supratextuais.

A televisão é o meio que mais influi no atual estágio da sociedade brasileira, graças à excelência de nosso sistema de telecomunicações, à penetração das cadeias nacionais de televisão e, também, à facilidade de recepção da imagem e sua decodificação num país com tão grande número de iletrados e tão pouco interesse pela cultura escrita. A TV difunde primordialmente a pronúncia padrão e o vocabulário básico do Centro-Sul, salvo nas reportagens locais e nas caracterizações de personagens regionais, onde são percebidas as variedades Norte-Sul, campo-cidade. A massa poderosa de informações veiculadas por este meio eletrônico deve ser integrada no processo escolar para que se aproveitem suas múltiplas possibilidades de motivação e sensibilização.

Considerada como aliada da escola e não como sua inimiga, a TV deve ser introduzida pela leitura crítica de seu significante/significado, estimulando-se o aluno a perceber que a imagem televisionada não é objeto real nem a verdade absoluta, mas o resultado do ângulo de visão do operador, do diretor, do produtor e, em última análise, do proprietário da rede. Deve-se trazer este poderoso veículo para a escola, não com sua bagagem e conteúdos massificantes, mas com sua capacidade de atrair e motivar. Em circuito aberto, como auxiliar do professor na motivação e sensibilização, serve como ponto de partida para debates, seminários, redações e estudos lingüísticos. Em circuito fechado nos supletivos, telecursos e telesalas, com orientação de monitores bem formados, serve não só como motivação mas também como fonte de informação.

Tais ações educativas desenvolvidas pela televisão podem ser aproveitadas pela escola para:

- . desenvolver a linguagem oral;
- . estimular a leitura através da apresentação de obras literárias;
- . despertar a curiosidade do saber, a sensibilidade e o gosto estético;
- . favorecer a alfabetização por meio de "exposição" à criança da linguagem escrita, associando-a à oral, sobretudo nos comerciais;
- . conhecer lendas, mitos, arquétipos;
- . elevar os limites da percepção do mundo;
- . elevar o nível de informação e conhecimentos gerais;
- . ouvir e compreender variedades lingüísticas diversas da variedade materna;
- . promover a unificação do idioma, pela difusão da norma oral culta.

A aproximação entre escola e televisão deverá, porém, ser cuidadosa e paulatinamente programada, pelas características massificantes de que este veículo pode revestir-se. A oralidade se processa através de uma relação interpessoal e intersubjetiva, e poderá ser inibida em consequência de um excesso de horas diante da televisão, pois o desenvolvimento das funções da linguagem necessita de intercambialidade de posições entre emissor e receptor.

Na linguagem dos meios de comunicação de massa, surge, ainda, como problema de suma importância o uso de empréstimos desnecessários, em especial do Inglês, que podem perturbar o jogo de significações já sedimentado na língua. Entretanto, é preciso não esquecer que a terminologia das tecnologias de ponta ainda não está normatizada entre nós, o que, frequentemente, torna inevitável a adoção da terminologia estrangeira.

Outro cuidado que se impõe quanto à linguagem da imprensa escrita refere-se

ao uso de computadores na impressão de jornais e revistas. Este fato leva frequentemente a desacertos quanto à divisão silábica, o que poderá difundir o seu uso pelo poder da palavra escrita.

Recomendações

1. Que a escola utilize a linguagem dos textos dos meios de comunicação de massa como ponto de partida para os estudos lingüísticos, ao lado dos textos literários, e incorpore assim sua poderosa massa de informação por intermédio de uma análise crítica.

2. Que seja promovido o respeito às variedades regionais de pronúncia e vocabulário, como uma das características que dão ao Português a condição de sistema dinâmico.

3. Que nos meios de comunicação de massa, sejam respeitados os padrões da norma culta, preservadas, naturalmente, as características lingüísticas dos personagens.

19. A QUESTÃO DO LATIM E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

A Comissão reconhece que, no segundo grau, na própria disciplina de Língua Portuguesa, deve haver um número de aulas dedicadas ao estudo das estruturas do Latim, com vista à compreensão mais lúcida da própria língua portuguesa, em sua história interna e seus recursos mórficos e semânticos.

A Comissão admite que, na hipótese de se desdobrar o segundo grau em científico e clássico, neste deverá ser reintroduzido o Latim.

No ensino superior, o Latim deve ser reabilitado em sua qualidade de matéria plena.

DEFLAGRADA A EXPANSÃO DO ENSINO TÉCNICO DE 2º GRAU

Com base no I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República, a educação é prioridade social e a reformulação do sistema em todos os seus níveis e modalidades é condição para se recuperar a credibilidade do ensino público no país.

A reestruturação e expansão do ensino de 2º grau é necessidade básica, imprescindível para o acompanhamento do desenvolvimento sócio-econômico, sobretudo, nas áreas que vêm se mostrando promissoras: informática, eletrônica e tecnologia aplicada ao desenvolvimento rural.

Impregnado deste processo de reformulação, o Presidente da República, José Sarney, deflagrou o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico, em fevereiro último, tendo como meta primordial a criação de duzentas escolas técnicas, industriais e agrotécnicas de 1º e 2º graus em todo o País.

O Ministro Jorge Bornhausen ressalta que, para se viabilizar tais objetivos, é necessário o desenvolvimento de uma ação conjunta com o Ministério Extraordinário para Assuntos de Administração, a Secretaria de Pessoal Civil do DASP e a Secretaria Geral do MEC.

A ação conjunta terá como principais prerrogativas: criação e/ou expansão de lotação e respectivos empregos e funções; estrutura organizacional e regimento interno para escolas criadas e/ou expandidas; provimento dos empregos com prioridade aos candidatos habilitados em concursos públicos e, em certos casos, a redistribuição de servidores.

A autorização do Presidente da República, com vista à iniciação dos estudos relacionados à consecução destas metas, é fator decisivo no processo de remanejamento estrutural do ensino de 2º grau no País.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, editada pelo INEP desde 1944, é destinada a educadores, pesquisadores, cientistas sociais, especialistas em educação, estudantes universitários e a todos os interessados pelo estudo sistemático e científico da educação.

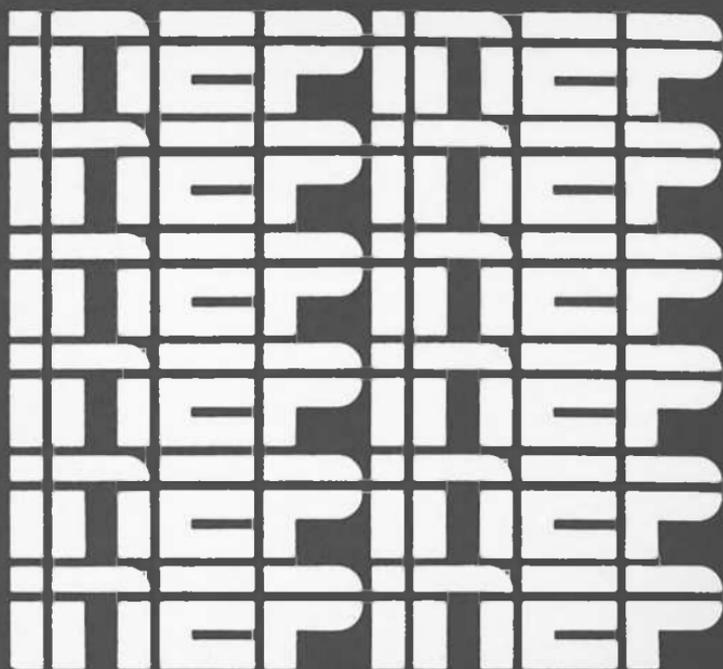
Visando abrir maior espaço ao estudo e discussão de assuntos relacionados à educação, a Revista aceita e estimula a colaboração de estudiosos da área, solicitando, para tanto, que os artigos enviados abordem temas educacionais ou afins e se destaquem por sua qualidade, clareza e caráter científico.

Ressalte-se que a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos busca, sobretudo, a criatividade. As orientações abaixo apresentadas constituem normas comuns às diferentes publicações periódicas e têm como objetivo tanto a normalização bibliográfica das edições como a agilização do processo de produção editorial. Na impossibilidade de apresentação dos trabalhos segundo as normas gerais, os editores se reservam o direito de proceder a sua adequação.

Os artigos devem ser inéditos, datilografados em espaço dois, limitando-se sua extensão a cerca de 30 laudas, com 30 linhas cada. Torna-se necessário que os trabalhos sejam remetidos acompanhados de um resumo de aproximadamente 15 linhas (meia lauda) e, quando possível, das respectivas versões para os idiomas Inglês, Francês e Espanhol, tendo em vista sua circulação internacional. Igualmente, as colaborações deverão ter suas referências bibliográficas completas e elaboradas segundo as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

A publicação dos trabalhos dependerá de parecer favorável emitido pelo Comitê Editorial da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.

As colaborações deverão ser encaminhadas à Coordenadoria de Edição e Divulgação do INEP, através da Caixa Postal 04/0366 - 70312 - Brasília, DF.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

Coordenadoria de Editoração e Divulgação
Caixa Postal 04/0366 – 70312 – Brasília-DF
Tel.: (061) 223-5561