

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

**INEP**

volume 67

**157**

set./dez. 1986

INEP

REVISTA

BRASILEIRA

DE ESTUDOS

PEDAGÓGICOS

**Presidente da República**  
José Sarney

**Ministro da Educação**  
Jorge Bornhausen

**Secretário-Geral**  
Aloisio Sotero

**INEP**

volume 67

**157**

set./dez. 1986

**INEP**

REVISTA

BRASILEIRA

DE ESTUDOS

PEDAGÓGICOS

**INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS  
E PESQUISAS EDUCACIONAIS**

**Diretor-Geral**  
Pedro Demo

**Diretora de Estudos e Pesquisas**  
Acácia Zencida Kuenzer

**Diretor de Planejamento e Administração**  
Carmo Nunes

**Diretora de Documentação e Informação**  
Magda Maciel Montenegro

**Coordenadora de Editoração e Divulgação**  
Janete Chaves

**Comitê Editorial**

Barbara Freitag  
Jacques Velloso  
Jader de Medeiros Britto  
José Carlos de Araújo Melchior  
Maria de Lourdes Mariotto Haidar  
Newton Sucupira  
Osmar Fávero  
Silke Weber

**Secretaria Editorial**

Therezinha Félix 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**

Maria Ângela Torres Costa e Silva

**Serviços Editoriais Auxiliares**

Gino Cavalcante Fantino  
Merby Maria Amorim de Sousa

**Traduções e Versões**

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

**Diagramação**

Claudio Dallago

REVISTA  
BRASILEIRA  
DE ESTUDOS  
PEDAGÓGICOS

**Editor**

Jader de Medeiros Britto

**Editor Assistente**

Therezinha Félix 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.

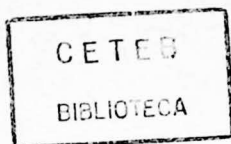
Índices de autores e assuntos: 1944/51, 1944/58, 1958/65,  
1966/73, 1944/1984

ISSN 0034-7183

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

Col Rang 71518  
Ac 70739

## Sumário



REVISTA  
BRASILEIRA  
DE ESTUDOS  
PEDAGÓGICOS

### ESTUDOS

A Sociologia da Educação em Perspectiva Internacional Candido Alberto Gomes . . . . .	517
Um Modelo Global de Desenvolvimento Teórico da Sociologia da Educação Fred Mahler . . . . .	521
A Propósito de uma Sociologia Crítica de Educação Michael Young . . . . .	532
Para Onde Vai a Sociologia da Educação na França? Viviane Isambert-Jamati . . . . .	538
Um Discurso Científico Sobre a Educação em Crise: a Sociologia da Educação na República Federal da Alemanha Egon Becker . . . . .	552
Avaliação Qualitativa: um Ensaio Introdutório Pedro Demo . . . . .	571
Proporcionalidade na Educação Científica e Matemática; Desenvolvimento Cognitivo e Aprendizagem Terezinha Nunes Carraher, David William Carraher e Analúcia Dias Schliemann	586

### SEGUNDA EDIÇÃO

Aprendizagem e Avaliação da Leitura Raymond Hutin . . . . .	603
--	-----

### DEBATES E PROPOSTAS

O Ensino Superior Noturno e a Democratização do Acesso à Universidade . . . . .	000
---	-----

### NOTAS DE PESQUISA

Alfabetização e Linguagem . . . . .	649
Estudo de Casos de Alunos de Classes de Alfabetização que Apresentam Dificul- dades de Aprendizagem de Leitura e/ou de Adaptação à Vida Escolar . . . . .	650
O Cotidiano do Livro Didático na Escola: as Características do Livro Didático e os Alunos . . . . .	657
O Atendimento da Criança de 5 a 7 Anos em Diferentes Instituições Pré-esco- lares . . . . .	658
Análise de uma Experiência de Autoria . . . . .	661

---

RESENHAS CRÍTICAS .....	667
COMUNICAÇÕES E INFORMAÇÕES .....	677
ÍNDICE DO VOLUME .....	687

## A sociologia da educação em perspectiva internacional

Candido Alberto Gomes

*Esta é uma introdução aos artigos referentes à Sociologia da Educação, três dos quais apresentados no Seminário Internacional de Sociologia da Educação (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1984). O autor tece considerações sobre o desenrolar de tal matéria no Brasil e apresenta breve resenha sobre os quatro trabalhos publicados a seguir.*

### Introdução

O Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro realizou em setembro de 1984 o Seminário Internacional de Sociologia da Educação. O evento teve em vista promover um balanço despretenso da disciplina em vários países. Para isto convidamos vários conferencistas que pudessem apresentar uma visão mais ampla do desenvolvimento deste campo em seus respectivos países. Evidentemente, não pretendemos em nenhum momento apresentar uma amostra representativa das tendências e autores que cultivam a sociologia da educação. Embora contássemos com o inestimável apoio da Universidade e de diversas organizações nacionais e internacionais, adiante nomeadas, tal tarefa seria altamente exigente, enquanto as disponibilidades eram limitadas para compor com êxito um panorama representativo.

Significativamente, dentre os inscritos no Seminário, a grande maioria possuía formação básica em educação e atuava em programas de graduação e/ou pós-graduação em educação. Mais uma vez, foi notório o interesse dos educadores e reduzida a participação dos sociólogos. O perfil desta composição reflete de perto a trajetória histórica dos estudos sociológicos da educação no Brasil. Conforme trabalho que elaboramos, ao contrário do que ocorreu nos demais países da América Latina, a sociologia se institucionalizou no Brasil pela mão do educador.<sup>1</sup> Insatisfeitos com as condições sócio-educacionais do País (como hoje), educadores dos anos 20 buscaram apoio para compreender a sociedade urbano-industrial emergente e efetuar reformas educacionais. Descobriram, então, a nova ciência e contribuíram decisivamente para a sua institucionalização, ao introduzirem-na nos currículos de formação de professores.

---

<sup>1</sup> GOMES, Candido A.C. *A educação em perspectiva sociológica*. São Paulo, Editora Pedagógica

No entanto, estabeleceu-se mais adiante um distanciamento entre educadores e cientistas sociais. Os educadores continuaram a pensar sociologicamente em educação, porém os laços intelectuais ligaram-nos mais aos estudos educacionais propriamente ditos que à sociologia. Os cientistas sociais, por sua vez, distanciaram-se da educação e só a enfatizaram num período de luta pela redemocratização educacional (durante a tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) — e talvez agora, novamente, num período de abertura política, em que preocupações análogas parecem esboçar-se.

Hoje, mais de meio século depois, o Brasil apresenta renovado interesse pela ótica sociológica. Nos anos 60, com uma certa defasagem, importamos a teoria do capital humano e o planejamento educacional. As novas tendências se ajustaram como uma luva à conjuntura política, que enfatizava a tecnocracia. Quando, no fim dos anos 60, o "otimismo pedagógico" foi varrido do mundo ocidental pela teoria da reprodução e outras tendências intelectuais, nossas portas se achavam entrefechadas do ponto de vista oficial e entreabertas do ponto de vista dos intelectuais, que buscavam, apesar dos obstáculos, outros quadros teóricos para melhor interpretar a realidade brasileira. Mas, ainda assim, novas tendências teóricas puderam passar por reinterpretações e fundamentar relevantes análises. A sociologia da educação foi, mais uma vez, caminho de crítica e transformação.

Como vemos, as trajetórias de educadores e cientistas sociais às vezes se encontram, mas mantêm seu paralelismo durante grande parte do tempo. Tal compartimentação evidentemente não contribui para o desenvolvimento da disciplina. A divisão de esforços dificulta a livre circulação de teorias e de resultados de pesquisas. Como isto, não poucas vezes cada grupo de profissionais — seja o dos sociólogos, seja o dos educadores — busca atingir objetivos semelhantes, contando com recursos divididos.

No campo destas dificuldades, porém, o Brasil não é caso singular. A comunicação entre educadores e sociólogos também não é simples em outros países. Alguns trabalhos têm abordado o isolamento relativo dos estudos sociológicos da educação, pois por vezes correm o risco de aclimatar-se, quando incorporados aos currículos de formação de educadores, ganhando matizes normativos e pragmáticos.

Tal problemática é gerada, entre outros fatores, pelo caráter recente das ciências da educação e pela compreensível discussão quanto ao seu estatuto epistemológico. A busca da identidade das ciências da educação às vezes se faz através do caminho da interdisciplinaridade. Entretanto, esta busca legítima pode levar à constituição de um mosaico heterogêneo de estudos de educação. A interdisciplinaridade nos parece uma virtude rara e digna de cultivar. No entanto, sua importância não obscurece o valor da intradisciplinaridade, que pode ser assegurada pela íntima comunicação entre as disciplinas aplicadas à educação e as chamadas ciências-Mães.

E aqui está um dos pontos nodais das relações entre educadores e sociólogos: por um lado, os primeiros devem assegurar a identidade do seu campo sem enfraquecer os laços de interdisciplinaridade; por outro lado, os educadores devem buscar a contribuição da sociologia sem dissolverem o estudo da educação em alguma área mais ampla, como, por exemplo, estratificação e mobilidade social.

Estas dificuldades se espelharam nos diversos trabalhos apresentados durante o Seminário. Tais trabalhos têm o maior interesse e não podem permanecer inéditos. Assim, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, que co-patrocinou o encontro, abriu as páginas do presente número da *Revista Brasileira de Estudos*



Pedagógicos para difundir aquelas apresentações. Não podendo proceder à publicação de todas, foram selecionadas aquelas que focalizam mais de perto a sociologia da educação nos respectivos países; a que se refere ao Brasil, um estudo de Aparecida Joly Gouveia,<sup>2</sup> já se acha publicada. Decidimos então, com a equipe da RBEP, incluir a tradução de um artigo que, embora não apresentado no Seminário em causa, proporciona uma visão ampla do campo de estudos. Trata-se de trabalho de Fred Mahler, renomado sociólogo do Leste europeu. Significativamente, seu modelo global, que analisa as principais correntes teóricas da sociologia da educação, apresenta notáveis convergências em relação a outros panoramas traçados em regiões bem distantes. Em seguida, Michael F. D. Young, um dos fundadores da “nova sociologia da educação”, resenha as diferentes orientações que a disciplina assumiu na Inglaterra a partir de 1946; a sociologia da educação mudou do paradigma de uma educação concebida como fator de produção e crescimento econômico, passando a ser vista como inibidora deste processo e bloqueadora da mudança social. Por sua vez, Viviane Isambert-Jamati, orientadora de tantos brasileiros que estudaram na França, focaliza a sociologia da educação em seu país, numa perspectiva histórica. Para isto, parte do “grande mestre” Durkheim e perpassa as diferentes tendências da área de estudos até o dia de hoje. Por fim, Egon Becker, num trabalho marcado pela profunda angústia da crise, situa a sociologia da educação na República Federal da Alemanha a partir do pós-guerra. Apesar das diferenças de latitude entre o Brasil e a República Federal da Alemanha, podemos identificar pontos comuns, dentre eles a percepção do processo de dependência em relação às superpotências.

O Seminário incluiu ainda estudo inédito de Elizabeth Cohen sobre a “sociologia da sala de aula” nos Estados Unidos da América.<sup>3</sup> Assim, o trabalho reflete apenas uma parte da vastíssima produção sociológica sobre educação naquele país. Resta assinalar a lacuna de um estudo sobre a sociologia da educação na América Latina, cujo autor, por problemas de saúde, não pôde levá-lo a termo.

Ao encerrar esta apresentação, desejamos reiterar nossos agradecimentos aos órgãos que apoiaram o evento: no Brasil, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); no plano internacional, o Conselho Britânico, o Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico e a Comissão Fulbright. Todos contribuíram para que, perscrutando outros horizontes, possamos melhor construir nossos próprios caminhos.

Recebido em 23 de setembro de 1986

<sup>2</sup> GOUVEIA, Aparecida Joly. Orientações teórico-metodológicas da sociologia da educação no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (55): 63-7, nov. 1985.

<sup>3</sup> COHEN, Elizabeth G. *Sociology of the classroom: 1972-1984*. s.n.t. Paper apresentado no Seminário de Sociologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1984.

---

Candido Alberto da Silva Gomes, Doutor em Educação pela Universidade da Califórnia, Los Angeles, foi o coordenador do Seminário Internacional de Sociologia da Educação, realizado na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, em 1984.

---

*This is an introduction to papers referring to Sociology of Education, three of which were read at the International Seminar on Sociology of Education (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1984). The author presents considerations on the development of this subject and briefly reviews the following four papers published in this issue.*

*C'est une introduction aux articles relatifs à la Sociologie de l'Éducation, trois d'eux présentés au Séminário Internacional de Sociologia da Educação (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1984). L'auteur fait des considérations sur le développement de cet sujet au Brésil et présente aussi un bref résumé sur les quatre travaux publiés tout de suite.*

*Esta es una introducción a los artículos alucivos a la Sociología de la Educación, tres de los cuales presentados en el Seminário Internacional de Sociologia de la Educación (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1984). El autor hace consideraciones sobre el desarrollo de dicha materia en Brasil y presenta breve reseña sobre los siguientes cuatro trabajos publicados.*

---

# Um modelo global de desenvolvimento teórico sociologia da educação\*

Fred Mahler

Centro de Pesquisas sobre a Juventude de Bucarest, Romênia.

*O autor propõe um modelo global que analisa as principais correntes teóricas da sociologia da educação, dando relevo às relações entre educação e cultura, em face da crise da escola diante das necessidades individuais e sociais. Considerando não ser função da educação apenas fornecer mão-de-obra qualificada para o crescimento econômico, Mahler discute uma concepção de trajetória teórica da Sociologia da Educação, através de diversos estágios sincrônicos/diacrônicos. Distingue basicamente dois paradigmas, subdivididos em metateorias: o do equilíbrio, consenso e desenvolvimento exógeno e o da mudança, conflito e desenvolvimento endógeno.*

## Introdução

Como definir as relações entre educação e cultura de um ponto de vista sociológico, eis o problema, ao mesmo tempo bastante difícil e atual, diante do qual se encontram os sociólogos da educação.

Num mundo em que a educação se subordina cada vez mais a considerações utilitaristas e estritamente pragmáticas — ainda que com diversos graus e nuances — esta indagação é, em si, um ato contestatório. Com efeito, implica questionar certas hipóteses teóricas que dizem respeito à significação social e aos objetivos da educação (pensa-se particularmente no funcionalismo), assim como suas implicações concretas ao nível das estratégias de escolarização e de ensino.

A resposta à “crise” da escola, ou à sua inadequação às necessidades individuais e coletivas (ilustrada, entre outras, pela plethora de especialistas da qual padece o Hemisfério Norte, enquanto que, no Hemisfério Sul, não se formam em número suficiente, certamente não reside na utopia passadista de uma “sociedade sem escolas” (Illich, 1980). Esta resposta deve ser procurada na diversidade real do desenvolvimento histórico, social e cultural das diversas sociedades e comunidades. Isto implica uma nova maneira de considerar as relações entre escola e sociedade e, portanto, uma abordagem crítica das teses funcionalistas dominantes quanto à natureza destas relações e suas implicações no desenvolvimento prático da educação, vista como uma das instituições fundamentais de toda sociedade moderna.

---

\* Este ensaio foi inicialmente publicado na *Revue Internationale des Sciences Sociales*, v.37, n.2, 1985, p. 193 a 204. A tradução ficou a cargo do Professor Jean-François Cleaver.

Para tanto, é importante revalorizar o elemento cultural da interação entre sociedade e educação, reconhecendo não somente o papel meramente utilitário da educação, como também sua função expressiva e de comunicação. Ao mesmo tempo, é preciso admitir que a instituição educacional não tem apenas a missão de fornecer a mão-de-obra qualificada que o crescimento econômico requer, como também a de dotar a sociedade de uma cultura global e diversificada que leve à afirmação autêntica, humana e emancipadora da livre personalidade do indivíduo, permitindo-lhe participar plenamente da construção de um mundo melhor e mais justo. Se quisermos transformar em "casas do saber" essas "fábricas de robôs humanos" que são muitas vezes as escolas (Basu, 1984), teremos que reformar não só a educação como a própria sociedade, que deve deixar de ser um mercado, para tornar-se uma "cidade educativa" (Faure, 1972).

Isto, é claro, não significa em absoluto que se deva ou possa ignorar o papel econômico da educação. Significa, apenas, que os países em desenvolvimento e os países socialistas são convidados a criar (ou continuar a criar) novos sistemas educacionais segundo suas estruturas e objetivos sociais, bem como seus esquemas histórico-culturais, que sejam capazes de integrar e assimilar a experiência dos países desenvolvidos, evitando seus erros e insuficiências. Obviamente, os países desenvolvidos deverão, por sua vez, reformar seus sistemas de ensino.

Isto nos leva à seguinte indagação: como pode e deve evoluir a Sociologia da Educação para que seja abandonado o paradigma, hoje mais frequentemente adotado, que subordina o ensino a objetivos estritamente pragmáticos e unidimensionais? Como transcender tanto os limites da educação "tradicionalista", que só oferece uma cultura geral sem utilidade prática, quanto os de uma concepção "modernista", que negligencia a dimensão globalizante e humanista do saber, indispensável ao pleno desenvolvimento da personalidade? Será possível evoluir para uma concepção nova, ao mesmo tempo globalizante, diversificada, humanista e adequada às necessidades sociais atuais e futuras, em um contexto mundial que evolui ao mesmo tempo de maneira rápida e radical?

### Projeto de modelo global de evolução teórica da Sociologia da Educação

A Sociologia da Educação é atualmente um dos ramos da Sociologia cujo desenvolvimento quantitativo e qualitativo é mais notável. Confrontados com a evolução rápida e a diversificação espetacular dos sistemas e processos de ensino geral, com uma multiplicidade de opções teóricas e metodológicas, os sociólogos da educação tiveram que assimilar em poucos anos um grande volume de contribuições teóricas, entre as quais umas foram ratificadas e outras refutadas pela experiência. Sua disciplina divide-se em múltiplas correntes científicas e ideológicas, muitas vezes contraditórias, que prolongam ou contradizem as análises anteriores, abrindo novas perspectivas de pesquisa e ação social.

Já indicamos que uma melhor compreensão da relação entre educação e sociedade, mediatizada pela cultura, requer uma definição mais precisa e sistemática da estrutura atual e das tendências futuras da Sociologia da Educação. Este esforço de compreensão e definição das principais tendências atuais da Sociologia da Educação, com vista a melhor apreendermos suas relações com o mundo real, suas origens históricas e seu prolongamento futuro, seria grandemente facilitado se dispuséssemos de algum fio diretor que nos guiasse na selva das publicações, dos dados, das hipóteses, das teses e

das teorias. Foi isto que nos incitou a propor o nosso modelo global de desenvolvimento da Sociologia da Educação. A despeito de inevitáveis simplificações e omissões, este esquema parece constituir um instrumento valioso para melhor entender a relação existente entre o desenvolvimento da Sociologia da Educação e o da prática pedagógica, assim como para prever sua evolução futura.

As conclusões preliminares, obtidas a partir desta perspectiva global, são apresentadas em um diagrama (fig. 1), que representa em grandes linhas a evolução da Sociologia da Educação (Mahler, 1982 e 1983), e em um quadro onde se encontram resumidos alguns elementos-chave destes paradigmas e metateorias. Esta é apenas uma primeira análise que, num segundo tempo, deverá abranger os pontos de vista específicos dos diversos autores, situando os aspectos gerais e particulares das contribuições teóricas relativas a esses elementos-chave do modelo. Semelhante trabalho extrapola os limites deste artigo, mas é obviamente necessário para revestir aquilo que, do contrário, permaneceria um esqueleto descarnado. No seu atual estado, porém, o nosso esquema integra implicitamente todas as teorias complementares ou conflitantes que se sucederam contínua ou descontinuamente desde os primeiros balbucios da Sociologia da Educação.

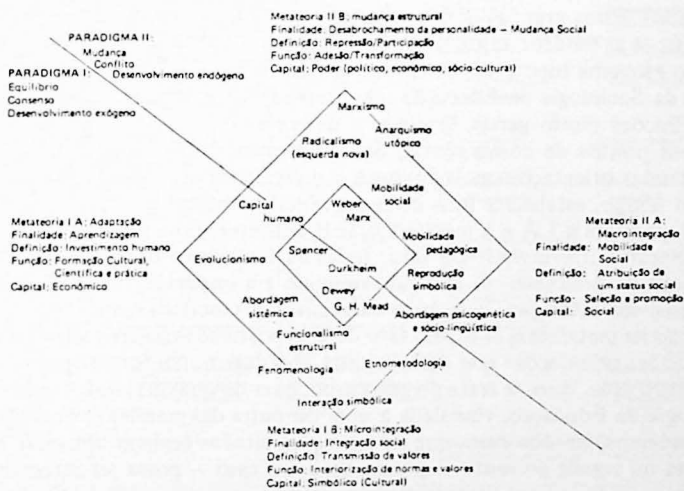


Fig. 1 – Paradigmas da sociologia da educação

A linha pontilhada da figura 1 marca a oposição entre os dois principais paradigmas: o primeiro considera a educação em geral e a escola em particular a partir das noções de equilíbrio, de consenso e de desenvolvimento exógeno, enquanto que o segundo as encara do ponto de vista oposto, que é o da mudança, do conflito e do desenvolvimento endógeno. Os quatro cantos do quadrado correspondem a quatro metateorias:

I A. Uma primeira metateoria relevante do paradigma 1, que poderíamos qualificar de "adaptativa", analisa a educação em termos de finalidade e eficácia da formação, considerando o ensino um capital econômico e a escola um investimento humano, cujo principal objetivo é preparar mão-de-obra, através da formação profissional e científica.

I B. Na mesma perspectiva, a metateoria da “microintegração” dá à educação um papel socializador (mediante um processo de adesão, identificação e interiorização), considerando-a em termos de capital simbólico (cultural). Assim, a escola é um espaço de transmissão dos valores e de “aprendizado dos papéis”, cuja principal função é promover a interiorização de um sistema de valores e inculcar o respeito à ordem estabelecida.

II A. O paradigma II engendrou essencialmente duas metateorias: a primeira, a da “macrointegração”, visa à mobilidade e considera a educação em termos de capital social. A escola, cuja função é conferir um *status*, tem como papel principal a seleção e promoção sociais.

II B. A segunda metateoria, a da mudança estrutural, visa ao desabrochamento da personalidade e à transformação das estruturas sociais. Concebe a educação em termos de capital político, define a escola como um instrumento de repartição dos poderes e considera que o principal papel da educação e da escola deve ser o de reforçar ou, ao contrário, questionar o sistema sócio-político.

No interior do quadrado, figuram os nomes dos fundadores das principais correntes de pensamento das ciências sociais (mencionadas a título de exemplo no exterior do quadrado). Estes grandes nomes constituem os núcleos em torno dos quais poderiam agrupar-se as tendências atuais da Sociologia da Educação.

O nosso esquema hipotético de análise global dos principais paradigmas e metateorias gerais da Sociologia da Educação não pretende ser exaustivo ou imutável. Partindo de definições muito gerais, limita-se a descrever os traços marcantes das diversas teorias, seus pontos de convergência, de complementaridade ou de oposição e prende-se às grandes orientações mais do que à complexidade interna dos diversos sistemas. Ao mesmo tempo, estabelece uma certa sequência cronológica entre os paradigmas I e II, entre a metateoria I A e a metateoria II B, sem que, no entanto, se possa falar em evolução linear e irreversível. De fato, todas as tendências descritas coexistem hoje na Sociologia da Educação; o que vai evoluindo é a importância relativa das diversas orientações e sua interação. Incluímos o conjunto dos teóricos marxistas da Sociologia da Educação na metateoria II B pelo fato de seus postulados básicos serem condizentes com as grandes orientações que definem esta abordagem, conforme aparece no esquema. Por outro lado, quer se trate do marxismo, quer de qualquer outra tendência atual da Sociologia da Educação, vinculada a uma ou outra das grandes orientações básicas, não pretendemos, em absoluto, que os exemplos citados tenham um valor exaustivo, ou que esta ou aquela corrente — o marxismo, no caso — possa ser integralmente encerrada em uma das nossas categorias; trata-se de meros exemplos destinados a definir com maior exatidão as características dos diferentes paradigmas e metateorias. Da nossa parte, estamos convictos de que a análise marxista dos diversos aspectos das práticas pedagógicas e escolares constitui um esforço de síntese, de assimilação crítica e de superação das outras correntes da Sociologia da Educação.

**A escolarização: como é vista pelos diversos paradigmas e metateorias da Sociologia da Educação**

É inegável que nosso diagrama não reflete com toda a clareza desejável a riqueza das diversas teorias da Sociologia da Educação. O quadro I permite comparar as maneiras

de os especialistas em Sociologia da Educação perceberem os principais aspectos da escolarização, segundo a metateoria com a qual se identificam, dentre as que aqui foram descritas.

Quadro I – A escolarização vista pelos diversos paradigmas da sociologia da educação

		PARADIGMA I (equilíbrio, consenso, desenvolvimento exógeno)		PARADIGMA II (mudança, conflito, desenvolvimento endógeno)	
		Metateoria I A (inlatação)	Metateoria I B (microintegração)	Metateoria II A (macrointegração)	Metateoria II B (mudança estrutural)
Definição da educação e da escola	Como variável	Dependente do mercado de trabalho	Dependente da ética social	Dependente da evolução das estruturas sócio-profissionais	Dependente da evolução sócio-econômica e indutora de mudanças estruturais
	Em termos de "capital"	Econômico	Simbólico (cultural)	Social	Político
	Como processo	Investimento humano	Transmissão de valores, aprendizado de papéis	Atribuição de status	Participação no poder
Finalidade		Aprendizagem	Sociação	Mobilidade	Desabrochamento da personalidade Mudanças estruturais
Ideal		Homem culto	Homem moral	Profissional	Cidadão especialista
Funções		Formação da força de trabalho, qualificação científica e profissional	Interiorização de normas e valores	Seleção e promoção sócio-profissionais	Adesão, participação
		Desenvolvimento cognitivo	Desenvolvimento afetivo e moral	Desenvolvimento profissional	Desenvolvimento social
		Acumulação de conhecimentos, desenvolvimento de capacidades	Formação das motivações e atitudes	Estimulação das capacidades de ação individual	Educação voltada para o auto-desenvolvimento e a ação social
		SABER; EDUCAÇÃO INTELLECTUAL	SER; EDUCAÇÃO MORAL	HABILIDADE; EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	DEVENIR; EDUCAÇÃO SOCIO-POLÍTICA
Estrutura		Sistema dualista, com separação entre: ensino elementar e profissional, e ensino secundário e superior	Núcleo comum seguido de separação entre: ensino geral em duas vertentes sem comunicação entre si	Núcleo comum seguido de diversificação entre: ensino geral com possibilidade de mudança de tipo e nível de ensino	Integração escola/vida, com frequentes reciclagens numa perspectiva de educação contínua
Tipo de seleção		Desigualdade de acesso, de oportunidades, de percurso escolar e de atribuição de status	Igualdade de acesso, desigualdade de oportunidades, de percurso escolar e de atribuição de status	Grande mobilidade individual sem questionamento das desigualdades sociais	Igualdade de acesso, de oportunidades, de percurso escolar e de atribuição de status
		Desigualdades sociais	Homogeneidade relativa do grupo		Igualização dos status sociais e forte mobilidade coletiva
Conteúdos (programas)		Separação da teoria e prática Divisão em matérias, diversidade dos tipos e unidade de ensino	Ênfase nas matérias promotoras do desenvolvimento psico-social	Ênfase nos conhecimentos úteis para a vida profissional nas ciências da natureza e na tecnologia	Unidade da teoria e prática Integração das matérias, ensino unitário do tipo modular
Tipo de Relações		– Pedagogia diretiva – Relações pós-figurativas (do adulto ao jovem) – Ênfase aos critérios de avaliação individual: resultados individuais	– Mistela de pedagogias diretas e não-diretas. – Relações configurativas (mútuas entre adultos e jovens) – Importância dos critérios de avaliação centrados no grupo restrito: identidade social	– Importância dos critérios de avaliação que favorecem as relações entre indivíduo e macrosistema: apelo profissional	– Pedagogia não-diretiva – Relações pré-figurativas (do jovem ao adulto) – Ênfase aos critérios de macroavaliação: engajamento social
Produto	Imediato	Acumulação de conhecimentos e aptidões	Formação das motivações e das atitudes	Desenvolvimento das capacidades de atuação	Desabrochamento da personalidade e participação social
	A longo prazo	Satisfação das necessidades de meio-de-obra, manutenção da divisão social do trabalho	Submissão ao sistema de valores, às normas e às ideologias dominantes	Mobilidade social do indivíduo, preservação da desigualdade das estruturas	Forte mobilidade coletiva, igualização social

Nossa análise diz respeito a um modelo global das principais etapas e orientações da Sociologia da Educação, assim como aos seus critérios específicos de definição das estruturas e dos processos pedagógicos e escolares. Este esquema não tem, portanto, a vã pretensão de oferecer uma imagem exaustiva de todas as contribuições passadas. Com plena consciência das insuficiências do nosso modelo, desejamos que ele suscite um debate capaz de aprimorá-lo, notadamente enquanto instrumento de análise concreta das diversas correntes e tendências em que se dividem os pesquisadores e as escolas dos diferentes países, regiões e áreas geográficas. Isto facilitaria o nosso difícil trabalho de pesquisa nesta área, contribuindo para melhorar sua qualidade; talvez permitiria, outrossim, ressaltar o potencial heurístico da análise das relações entre educação, sociedade e cultura nos diversos contextos sócio-históricos.

Observamos, simplesmente, que este modelo parece facilitar a compreensão, ao mesmo tempo sincrônica e diacrônica, das perspectivas, a partir das quais as teorias que se sucederam, ou coexistiram nos diversos estágios de desenvolvimento da Sociologia da Educação, tentaram explicar as complexas relações existentes entre sociedade e educação, assim como o papel mediatizador da cultura. É assim que a perspectiva metateórica da adaptação (I A) reduz geralmente a lógica da educação a fatores biológicos ou econômicos, ignorando ou minimizando o papel mediatizador da cultura. Ainda que reconhecendo que esta contribui para definir a natureza simbólica dos conteúdos da educação, a metateoria da microintegração (I B) limita o papel da cultura aos processos de interação interna ao grupo, enquanto que a metateoria macrointegracionista (II A), sem negar a existência do fator cultural, tende a subordiná-lo aos aspectos sócio-econômicos e políticos. A metateoria da mudança estrutural (II B), pelo contrário, reconhece o papel mediatizador dos fatos culturais; ao mesmo tempo, rechaçando o desejo determinista de considerar somente os aspectos biológicos, psicológicos ou econômicos da educação, prefere ver um complexo conjunto de elementos sociais, econômicos, políticos e, também, culturais, já inseridos num esquema de interação, no qual a educação, por sua vez, influencia os aspectos culturais e contribui ativamente para a evolução social, econômica e política da sociedade.

Numerosos exemplos ilustram esta tese. Ao procurar distinguir as formas econômicas, sociais e culturais do capital, Pierre Bourdieu designa o complexo conjunto de fatores que contribuem para a reprodução e o papel da educação e da escola neste sentido, pelo termo *habitus*, elemento mediatizador entre as condições, os comportamentos e os estados emocionais. Partindo desta definição, afirma que, para desempenhar satisfatoriamente sua função externa de reprodução cultural e social, todo sistema pedagógico institucionalizado deve produzir um *habitus* adequado, tanto quanto possível, aos princípios da cultura a ser reproduzida (Bourdieu & Passeron, 1970). Nem subestimada, nem superestimada, a cultura é vista como termo intermediário entre o aspecto sócio-econômico do capital, que inclui o poder, e seu aspecto educativo, em virtude do qual a escola cumpre o seu papel pelo viés da "violência simbólica".

Em uma defesa da microsociologia, que recusa qualquer dicotomia entre os enfoques micro e macroanalíticos, Margaret Archer dá uma valiosa contribuição à solução deste dilema: "A macrosociologia — escreve ela — ao contrário das numerosas teorias de inspiração holística (...) não nega a importância da interação social (...). O reconhecimento da importância da ação (independente de qualquer influência exercida pelo condicionamento estrutural) é explícito no esquema analítico usado pelos



macrossociólogos que estudamos. Todos eles, a grosso modo, distinguem na análise três grandes fases que correspondem respectivamente: a) a uma estrutura dada (conjunto complexo de relações entre as partes) que condiciona a interação social, sem chegar a determiná-la; b) a qual também decorre parcialmente de orientações de atuação independentes da organização social, sendo que isto tudo acarreta c) a elaboração e a modificação das estruturas – isto é, uma modificação das relações entre as partes.” (Archer, 1979).

Numerosos sociólogos da educação dos países ocidentais (Basu, Baudelot, Bernstein, Boudon, Bowles, Carnoy, de Coster, Chombart de Lauwe, Gelpi, Gintis, Girod, Halsey, Husén, Inkeles, Jencks), dos países socialistas (Adamski, Ferge, Filipov, Freiova, Friederich, Meier, Mitev, Choubkine, Szccepanski) ou do Terceiro Mundo (Albornoz, Mbiliny, Ly, Freire, Montiel, Weber, etc.) concordam mais ou menos, por variados que sejam seus posicionamentos teóricos e suas orientações axiológicas próprias, com a análise que fundamenta a metateoria II B.

Na Romênia, os progressos da Sociologia da Educação também revelam certa diversidade de orientações e posições, como o atestam as obras de Mahler e colaboradores (1973), Bazac e Mahler (1974), Schifirnet (1982), Bazac e colaboradores (1984). Sob esta exuberância, encontramos o mesmo desejo de analisar a educação, levando em conta suas múltiplas implicações sociais (e sócio-culturais) e enfatizando o papel dinâmico da educação e da escola como fator do progresso social. A escola romena contemporânea de Sociologia da Educação (vide Bărsănescu, 1976; Stoian, 1971; Topa e Truter, 1971; Cazacu, 1974; Paun, 1975 e 1982; Miftode, 1976; Mahler, 1977; Vlăsceanu, 1979; Rotariu, 1980; Costea Larionescu e Ungureanu, 1983) privilegia um enfoque crítico das relações entre educação, cultura e sociedade no atual estágio de desenvolvimento do país, com vista a adaptar os conteúdos da educação às necessidades econômicas, sociais e culturais, eliminando certas disfunções e contradições: defasagem entre as necessidades, as demandas e as possibilidades em matéria de educação, ou entre as aspirações pedagógicas e profissionais, por um lado, e as prioridades sociais, por outro, ou ainda entre o atual nível de especialização dos egressos e as necessidades econômicas do País.

O constante aprimoramento das análises sociológicas da educação, inspiradas na metateoria II B e sua aplicação aos contextos sócio-históricos pertinentes, deveriam portanto, em nossa opinião, permitir que seja resolvida de forma mais satisfatória a complexa questão das relações entre educação, cultura e sociedade. Não se trata absolutamente de enunciar um dogma, mas de privilegiar certas orientações gerais da pesquisa; esta deveria caracterizar-se simultaneamente pela abertura sincrônica à especificidade dos contextos nacionais, regionais, sociais, econômicos, políticos e culturais, pelo sentimento histórico da constante evolução destes fatores e por um desejo de diálogo construtivo e de troca de opiniões cientificamente válidas.

## Conclusões

Pode-se indagar de que forma o modelo aqui evocado – e particularmente a opção pela orientação geral que corresponde a metateoria II B (mudança estrutural) – permitirá que a Sociologia da Educação defina melhor as relações entre educação e cultura.

Para retomarmos uma idéia de Margaret Archer, poder-se-ia visualizar a relação complexa entre o sistema social no seu conjunto, o sistema cultural e o sistema educacional, conforme é representada na figura 2.

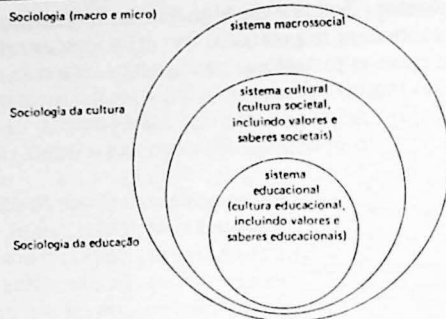


Fig. 2 – Relações entre os sistemas macrosocial, cultural e de ensino.

A aceitação do modelo proposto, mesmo que seja como simples hipótese de trabalho, leva às seguintes conclusões:

– O conteúdo dos sistemas educacionais e da cultura educacional, como soma total dos conhecimentos e dos valores transmitidos e adquiridos no processo de aprendizagem e socialização em determinada sociedade, depende de sua cultura, isto é, do conjunto dos conhecimentos e valores disponíveis em um contexto e um momento historicamente situados no espaço e no tempo.

– A seleção do conteúdo cultural transferido da sociedade para a escola é realizada pela instituição escolar, que, graças às suas múltiplas relações com o sistema macrosocial e o sistema cultural, funciona como um filtro social. Também deve ser levada em conta a interferência entre o microsistema educacional e os diversos macrosistemas com os quais está fatalmente em contato: família, meio ambiente urbano ou rural, unidades econômicas, espaço de comunicação, etc. Em outros termos, o conteúdo dos sistemas educacionais reproduz seletivamente os esquemas culturais disponíveis, que são filtrados pelo estabelecimento escolar em função do seu grau de autonomia ou integração em relação à cultura e à sociedade que o originaram.

– Nosso desejo de privilegiar o esquema de interpretação do modelo, correspondendo ao paradigma II e à metateoria II B, situado na perspectiva da mudança, do conflito e do desenvolvimento endógeno, incita-nos a encarar tanto a cultura social quanto a cultura educacional como entidades heterogêneas, cuja evolução não depende da importação e imposição de modelos exteriores, mas de uma evolução, em virtude da qual os conhecimentos e valores são compartilhados por todos, em vez de serem impostos aos fracos e aos pobres pelos ricos e potentes (Chombart de Lauwe, 1980). Disto resulta que o conteúdo dos sistemas educacionais não deve ser copiado fiel e mecanicamente de modelos culturais estrangeiros, devendo, pelo contrário, escolher, entre os diversos (amiúde conflitantes) conhecimentos e valores da sociedade que o origina, os elementos mais compatíveis com os objetivos pedagógicos visados. Na realidade, isto dá lugar a numerosos litígios, para não dizer conflitos. Quanto ao desenvolvimento endógeno do conteúdo dos sistemas educacionais, requer a instauração de uma nova ordem pedagógica mundial (Gelpi, 1984; Mahler, 1984), por sua vez componente de uma nova ordem política e econômica.

– Do ponto de vista do paradigma e da metateoria que privilegiamos, a cultura educacional não é o produto mecânico, direto, linear e unilateral das estruturas sociais, dos fatores econômicos e das orientações de valor, mas a resultante comple-

xa, específica e relativamente autônoma deste conjunto de forças. Este resultado é mediatizado pela interação entre esquema ou sistema cultural e sistema educacional. A cultura educacional, por sua vez, deve ser vista como um ativo fator de reforço, questionamento ou evolução dos sistemas cultural e macrosocial.

Assim como a Sociologia Geral (macro e micro) atenta ao sistema social e à sua dinâmica, a Sociologia da Cultura observa o sistema cultural e sua dinâmica (em interdependência com os sistemas social e educacional), a Sociologia da Educação debruça-se sobre o sistema educacional e sua dinâmica (também em inter-relação com os sistemas macrosocial e cultural). Todos estes sistemas devem ser considerados em sua interdependência, o que reflete a complexidade global do seu inter-relacionamento, sendo que cada um é isolado das dinâmicas da realidade cultural e social, unicamente com fins de análise.

Nossos predecessores constataram a impossibilidade de estudar a educação dissociada dos fatores econômicos. Cabe-nos mostrar de forma convincente que ela é igualmente inconcebível, quando desvinculada da cultura no sentido mais abrangente, isto é, do patrimônio representado pelo conjunto dos conhecimentos e dos valores humanos. A predominância dada pela Sociologia da Educação a um paradigma fundamentado em valores de equilíbrio, consenso e desenvolvimento exógeno — em virtude do qual a escola destinava-se a abastecer de “robôs humanos” uma sociedade vista como um “mercado” —, por muito tempo, prevaleceu uma concepção pragmática e estreitamente utilitarista: a do *Homo economicus*. Hoje, a opção por um novo modelo centrado na mudança, nos conflitos e no desenvolvimento endógeno, que encara a educação como o molde destinado a produzir uma personalidade plenamente desabrochada e capaz de participar livremente do progresso geral, denota um enfoque novo e radicalmente humanista, a do *Homo artifex*. Nesta perspectiva, o homem é considerado o criador de bens materiais, espirituais e culturais, e sua autenticidade é medida pela criatividade de sua contribuição para o progresso humano.

#### Referências bibliográficas

- ARCHER, M. *Social origins of educational systems*. Londres, Beverly Hills, Sage, 1979.
- BAZAC D. & MAHLER, F. *Geneza si dinamica idealului in adolescentă*. Craiova, Ed. Scrisul Românesc, 1974.
- BAZAC, D. et alii. *Integrarea învățământului liceal cu productia*. Bucarest, Ed. Polițică, 1984.
- BARASANESCU, S. *Unitatea pedagogiei contemporane ca stiinta*. Bucarest, Ed. Didactică si Pedagogică, 1976.
- BASU, A. *Education, structures sociales et culture*. s.n.t. Allocution du président de la Conférence d'Evaluation à Mi-Parcours des Travaux du Comité de Recherche en Sociologie de l'Education, Paris, 1984.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. *La reproduction*. Paris, Editions de Minuit, 1970.
- CAZACU, A. *Curs de sociologie a educatiei si invatamintului*. Bucarest, Universitatea

---

din Bucuresti, 1974.

CHOMBART DE LAUWE, P.H. *Domination ou partage*. Paris, Unesco, 1980.

COSTEA, S. et alii. *Sociologie romaneasca contemporană*. Bucurest, Ed. Stiintifica si Enciclopedică, 1983.

FAURE, E. et alii. *Apprendre à être*. Paris, Unesco, 1972.

GELPI, E. Education et nouvel ordre mondial. *Education et Société* (6): 4-8, avr./mai 1984.

ILLICH, I. *Une société sans école*. Paris, Editions du Seuil, 1980.

MAHLER, F. et alii. L'approche sociologique d'un nouvel ordre éducationnel mondial. *Education et Société* (6): 27-48, avr./mai. 1984.

\_\_\_\_\_ *Education and youth movements; self-education and anticipatory, participatory, emancipatory socialization*. s.n.t. Comunicação à 8ª Sessão do Comitê de Pesquisa em Sociologia Educacional do Congresso Mundial de Sociologia, México, 1982.

\_\_\_\_\_ *Introducere in juvenologie*. Bucurest, Ed. Stiintifică si Enciclopedică, 1983.

\_\_\_\_\_ *Sociologia educatiei si învățămîntului*. Bucurest, Ed. Didactică si Pedagogică, 1977.

\_\_\_\_\_ *Studentul si societatea*. Cluj-Napoca, Ed. Dacia, 1973.

MIFTODE, F. *Introducere în sociologia educatiei*. Iasi, Universitatea din Iasi, 1976.

PĂUN, E. *Sociologia educatiei*. Bucurest, Universitatea din Bucuresti, 1975.

\_\_\_\_\_ *Sociopedagogie scolară*. Bucurest, Ed. Didactică si Pedagogică, 1982.

ROTARIU, T. *Scoala si mobilitatea socială în țările capitaliste dezvoltate*. Bucurest, Ed. Stiintifică si Enciclopedică, 1980.

SCHIFIRNET, C. *Integrarea învățămîntului superior cu cercetarea si productia*. Bucurest, CCPT, 1982.

STOIAN, S. *Educatie si societate*. Bucurest, Ed. Politică, 1971.

TOPA, L. & TRUTER, T. *Sociologie pedagogică*. Bucurest, Ed. Stiintifică, 1971.

VLASCEANU, L. *Decizie si inovatie în învățămînt*. Bucurest, Ed. Didactică, si Pedagogică, 1979.

Recebido em 23 de setembro de 1986

---

Fred Mahler é diretor de pesquisas no Centro de Pesquisas sobre a Juventude de Bucarest, Romênia, perito em problemas da juventude e em Sociologia da Educação junto às Nações Unidas e à Unesco e membro dos comitês de pesquisa da Associação Internacional de Sociologia da Juventude e de Sociologia da Educação. É autor, além de outros estudos, de *Sociology of education* (1977) e *Introduction to juvenology* (1983).

---

*The author proposes a global model analyzing the main theoretical trends in Sociology of Education. He emphasizes the relationship between education and culture, due to the school crisis facing individual and social needs. Considering that it is not the mere task of education to supply qualified manpower for economic growth, he analyzes a conception of the theoretical development of the Sociology of Education through several synchronical/diachronical stages. He distinguishes two basic paradigmes subdivided into metatheories: one of ballance consensus, exogenous development, and the other one of chance, conflict and endogenous development.*

*L'auteur propose un modèle global lequel analyse les principales tendances théorique de la Sociologie de l'Éducation, à travers les divers stages synchrones/diachrones. culture, en face de la crise de l'école devant les besoins individuels et sociaux. Considérant ne pas être fonction de l'éducation simplement offrir main-d'oeuvre qualifiée pour la croissance économique, Mahler discute une conception de la trajectoire théorique de la Sociologie de l'Éducation, à travers les divers stages synchrones/diachrones. Il distingue deux paradigmes, sous-divisés en metatheories: ce de l'équilibre, consensus et développement exogène et ce du changement, conflit et développement endogène.*

*El autor propone un modelo global que analiza las principales vertientes teóricas de la Sociología de la Educación, dando destaque a las relaciones entre educación y cultura, llevando en cuenta la crisis de la escuela delante de las necesidades individuales y sociales. Considerando no ser función de la educación apenas proveer mano de obra qualificada para el crecimiento económico, el autor discute una noción de trayectoria teórica de la Sociología de la Educación, através de diversas etapas sincrónicas/diacrónicas. Distingue basicamente dos paradigmas, subdivididas en metateorias: el del equilibrio, consenso y desarrollo exógeno y el de los cambios, conflicto y desarrollo endógeno.*

# A propósito de uma sociologia crítica de educação\*

Michael Young  
Universidade de Londres

*O trabalho resenha as diferentes orientações que a Sociologia da Educação, como crítica da sociedade, assumiu na Inglaterra a partir do pós-guerra. Destaca-se, nesta trajetória, a mudança de paradigma: a educação, concebida como fator de produção e crescimento econômico, passou a ser vista como inibidora destes processos e bloqueadora da mudança social. Cada uma das posições assumidas apresenta deficiências, denunciadas por outros teóricos críticos. Por isto, é sugerida a retomada, sob outro ângulo, da discussão sobre a forma e os conteúdos curriculares, de acordo com a perspectiva de Gramsci.*

Segundo Burns, as análises sociológicas da educação têm sido sempre críticas e se utilizam da pesquisa empírica e da argumentação teórica no questionamento das medidas vigentes — especialmente as que são automaticamente aceitas pelos que elaboram e pelos que cumprem a política educacional. Mudaram apenas o foco da crítica sociológica e as circunstâncias ou o contexto em que os sociólogos atuam. Neste trabalho, vou me restringir ao contexto inglês dos últimos 30 anos e serei inevitavelmente seletivo, mesmo dentro destes limites. Espero, entretanto, que minha análise venha a oferecer possibilidades de comparação com o Brasil. Caracterizarei a grosso modo a mudança de contexto, sob o ponto de vista político e econômico, a partir de uma realidade em que a educação era considerada como **fator de produção e crescimento**, para a realidade atual em que se considera a educação como um **custo de produção** e, potencialmente, um **inibidor do crescimento econômico**. Não é propósito deste trabalho explicar tais modificações, mas tentar relacioná-las às mudanças de foco da crítica em sociologia da educação. Simplificando mais uma vez, sugerirei de maneira sistemática que estas mudanças podem ser compreendidas em função de três temas dominantes: **acesso e distribuição, conteúdo e legitimidade, reprodução e resistência**. A partir da discussão desses temas apresentarei algumas propostas que viabilizem a focalização dos problemas relativos aos currículos numa sociologia crítica da educação.

A Sociologia da Educação na Inglaterra, como campo distinto de investigação, possui uma história relativamente breve. Mannheim foi o primeiro professor. Durante o período de um ano, em 1946, na década de 50 e no início dos anos 60, havia pouco mais de dez profissionais neste campo, dentre os quais os mais conhecidos foram Banks,

\* Conferência proferida no Seminário Internacional de Sociologia da Educação, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, em setembro de 1984.

---

Bernstein, Douglas, Floud, Halsey e Glass. Entretanto, tratava-se de uma época em que os investimentos na expansão educacional faziam parte da agenda de qualquer governo e em que muitos concordavam que as estruturas elitistas da educação inglesa, que negavam acesso mesmo a uma educação secundária completa a todos, não poderiam continuar a ser política e economicamente justificadas. Não é, portanto, de surpreender que os sociólogos, naquela época, tivessem uma influência desproporcional ao seu número na política educacional. Foi o trabalho deles, continuado pelo último estudo de Halsey, que demonstrou a persistente relação entre classe social e oportunidades educacionais. Tal pesquisa forneceu, pelo menos parcialmente, a justificativa para as políticas de expansão educacional que só recentemente foram interrompidas e até mesmo, talvez, para a expansão do ensino da própria Sociologia da Educação — em particular nos programas de formação de professores.

A partir de meados da década de 60, houve progressos significativos na disciplina, progressos estes que precisam ser avaliados no contexto de uma expansão geral da educação:

1. O estabelecimento de um curso de quatro anos de bacharel em educação, invariavelmente com um componente de Sociologia da Educação.
2. A expansão de estudos de pós-graduação em Sociologia da Educação.
3. A implantação da **Open University** como grande oportunidade de estudos superiores para o professor que já trabalha. De modo ainda mais expressivo, a **Open University** tornou-se patrocinadora de publicações de baixo custo, amplamente divulgadas, sobre sociologia da educação, além de outras áreas.
4. A disponibilidade de fundos de pesquisa e subsídios para estudos de pós-graduação, através do recentemente fundado Conselho de Pesquisa de Ciências Sociais.
5. A introdução do ensino de Sociologia nas escolas.

Uma das consequências dessas medidas foi a expansão, considerada na época, de modo mais polêmico, como uma mudança dos focos de crítica e de análise na Sociologia da Educação. Tal expansão, que não passou despercebida em algumas das primeiras obras (como a de Banks) e que na época ficou bem clara nas obras de Bernstein, pode ser resumida no reconhecimento de que uma concentração no acesso e na distribuição não bastaria para explicar a persistência de desigualdades educacionais. Era necessário, argumentava-se à época, focar o problema do conteúdo e do currículo. Não apenas porque, como Halsey tem afirmado desde então, a maior parte do ensino de Sociologia da Educação se desenvolvia em cursos para professores (sendo, portanto, voltados para o seu interesse imediato), mas também porque se reconheceria que o questionamento da distribuição da educação não poderia ser visto separadamente dos problemas de forma e conteúdo.

Este período, a partir dos últimos anos da década de 60, foi de ativa efervescência nas universidades — tanto política quanto intelectual — embora tal fato tenha sido menos evidente na Inglaterra do que no continente europeu. Tal efervescência intelectual fazia parte de um reexame fundamental da tradição da ciência social empirista, que havia dominado a Sociologia da Educação, assim como outros campos da investigação sociológica. Esta difusa “cultura de positivismo”, como Whitty mais tarde a descreveu, foi desafiada por uma série de críticas filosóficas e sociológicas diversas e altamente ecléticas — com frequência em contradição direta entre si —, que incluía a fenomenologia social de Alfred Schutz, amplamente interpretada na época pelas obras de Garfinkel, Berger e Cicourel nos Estados Unidos, o marxismo de Habermas, Marcuse e

outros teóricos críticos — a fase inicial da sociologia do conhecimento de C. Wright Mills e o estruturalismo durkheimiano de Bourdieu e Bernstein. A diversidade e a complexidade destas correntes de idéias e os problemas pedagógicos enfrentados pelas instituições que ofereciam cursos de Sociologia da Educação tiveram conseqüências particulares. Uma delas foi que a própria área de estudos foi dominada, pelo menos temporariamente, por debates internos sobre o “novo” e o “velho” paradigma, em lugar do desenvolvimento de análises substantivas. Entretanto, eu afirmaria que a Sociologia da Educação estava começando a estabelecer seu interesse pela análise dos processos educacionais, em vez de permanecer como um subproduto da teoria da estratificação e da mobilidade sociais. Em particular, os sociólogos afirmavam que as questões de conteúdo de currículos e de programas, modelos pedagógicos e formas de avaliação não eram apenas problemas específicos de teóricos da educação, mas eram também fenômenos sociais, exigindo análise sociológica. Além disso, afirmava-se que os pressupostos básicos subjacentes aos serviços educacionais, tais como as idéias sobre infância, adolescência e aptidão, eram em si mesmas fenômenos sociais inteiramente relacionados a considerações sobre mudanças na divisão social do trabalho, que faziam parte de uma tradição sociológica mais ampla.

Esta ampliação das questões à cultura e conteúdo da educação foi sugerida em primeiro lugar por Williams a partir de 1961. Pelo menos potencialmente, esta mudança para uma sociologia do currículo — ao mesmo tempo de modo claro e discreto — oferecia uma saída para o posicionamento de questões de educação em termos de uma lógica instrumental que admite como ponto pacífico serem as escolas, muito embora imperfeitamente, instituições de seleção e colocação. Que esta promessa de uma sociologia crítica do currículo não tenha sido cumprida foi, em parte, uma conseqüência da prioridade dada, na Sociologia da Educação, a debates internos em lugar da análise substantiva, mas foi, também, conseqüência de mudanças dramáticas no clima ideológico e nas circunstâncias econômicas da educação pública na Inglaterra a partir dos meados da década de 70.

Cortes nos fundos para a educação ocorreram paralelamente a uma política de des-sencanto com a educação como investimento no “capital humano” e ainda maior des-sencanto com as potencialidades da Sociologia. Esta tendência que não repousou, como ocorreu em outras disciplinas, numa tradição estabelecida do conhecimento acadêmico pelo próprio conhecimento, foi amplificada pelas limitações de uma disciplina que tinha, na maior parte, definido a Sociologia da Educação como sociologia da escolarização. As questões que começaram a surgir através da análise sociológica dos currículos foram substituídas pela busca cada vez mais urgente de uma teoria sobre as relações entre escola e sociedade — teoria esta que poderá dar algum sentido às novas formas de intervenção e de iniciativa do governo que estavam transformando a natureza do trabalho do professor.

Era este o contexto, desde meados da década de 70, em que os conceitos de correspondência e de reprodução social e cultural nos trabalhos de Bowles e Gintis, Althusser, Bourdieu e Bernstein vieram a dominar as análises sociológicas de educação. Este domínio ocorreu a despeito do fato de que a análise de Althusser continha muitas das deficiências que haviam sido tão severamente criticadas na sociologia funcionalista de Parsons. Igualmente, tal domínio se estabeleceu apesar de a metodologia de Bowles e Gintis refletir uma tradição empirista, que, sem dúvida, nada havia aprendido dos debates sobre a natureza da ciência social de alguns anos antes. A crítica sociológica da



---

educação começou a ser, ou talvez tenha voltado a ser, a reivindicação de que, com variados graus de inadequação, a escola era, nos termos de Durkheim, um “microcosmo da sociedade”. Estes teóricos, entretanto, ultrapassaram Durkheim ao defenderem a idéia de serem as escolas não apenas “microcosmos”, mas agências centrais de reprodução da hegemônica divisão capitalista do trabalho naquelas sociedades.

Trata-se de uma época em que o desemprego, particularmente o desemprego juvenil, estava aumentando a um nível inconcebível uma década antes, enquanto os políticos e os empresários atribuíam a responsabilidade de tal ocorrência às inadequações do sistema educacional. A despeito de suas tendências ultradeterministas, as teorias da reprodução proporcionaram importante quadro teórico para uma crítica não apenas da lógica instrumental da intervenção do governo, mas também dos pressupostos dos educadores liberais de que a educação era, incontestavelmente, benéfica para todos.

As limitações da teoria da reprodução, pelo menos nas suas formas mecânicas e mais simples, foram logo apontadas por Apple, por exemplo, em particular o pressuposto de que a separação dos sexos poderia ser diretamente responsável pela reprodução das relações de classe (por exemplo, em Bowles, Gintis e Arnot). Estudos de pequeno porte, como os de Willis e Corrigan defendiam a inclusão da resistência ativa e da produção cultural pelos alunos em qualquer explicação sociológica que encarasse a educação como reprodução cultural e social. Tais estudos anunciavam dúvidas sobre a metodologia básica da conceituação global das relações sociais da educação. As necessidades do capital não eram monolíticas, mas, com freqüência, internamente contraditórias, assim como se reconhecia que o ensino tinha uma certa autonomia e uma especificidade que não podia ser analisada, adequadamente, em termos de explicações tradicionais da divisão de trabalho. O que fica claro é que permanecem os problemas de definição de uma teoria crítica para a sociologia da educação, embora atualmente num clima ideológico e em circunstâncias altamente favoráveis, pelo menos na Inglaterra. O que eu gostaria de tentar fazer na última parte deste trabalho é desenvolver alguns elementos de um possível programa a partir daquelas tradições de crítica que acabei de examinar. Retornando aos pontos de alguns dos primeiros trabalhos sobre uma sociologia do currículo, desejo defender a centralização do currículo numa sociologia crítica da educação, embora não nos termos em que foi expresso por mim e por outros no princípio da década de 70. Início com o pressuposto, já explicitado naquele trabalho anterior, de que todos os currículos incorporam necessariamente determinados valores e interesses e que mesmo as disciplinas acadêmicas não são nem naturais nem evidentes por si mesmas, mas, como Donald coloca, elas “representam as conseqüências de lutas particulares pela autoridade cultural — pela liderança intelectual, moral e ética da sociedade”.

Tal conceito de currículo se diferencia completamente da visão social construcionista, que tem sido acertadamente criticada. Ele se baseia nas idéias de Gramsci e coloca a sociologia do currículo no contexto de lutas mais amplas pela hegemonia. Para Gramsci a hegemonia era uma relação pedagógica mas não no sentido limitado de escolarização. O programa que proponho se destaca pela sua comparação com a sociologia do currículo da assim chamada “nova sociologia da educação”, no início dos anos 70. Naquela análise, a que me refiro mais tarde como a concepção do “currículo como prática”, o caráter mistificado dos currículos escolares era, embora implicitamente, criticado em termos de uma certa concepção de um currículo de vida. O resultado, como Donald e Hall

---

apontaram, foi a falha em distinguir entre a crítica sociológica de disciplinas herdadas e a necessidade de uma base disciplinada para qualquer conhecimento organizado. Hall torna o problema muito claro ao afirmar que as análises dos currículos que tomam como princípio a relação entre o conhecimento e a experiência do aluno inevitavelmente adotam um ponto de vista acrítico sobre as formas subculturais da aprendizagem e, portanto, não dão atenção à maneira pela qual tais formas representam culturas de adaptação e não uma cultura da transformação das relações sociais existentes. Isto não significa, como Hall sugere, que devido ao fato de as matérias escolares — inglês, geografia, história ou a ciência, por exemplo — terem sido literalmente inventadas, a maior parte em fins do século XIX, que as pessoas desprovidas de qualquer tipo de competência nestes assuntos possuíam uma espécie de cultura radical própria. Inteiramente à parte da maneira como estas “subculturas” são mediadas por interesses comerciais, esta separação entre subculturas e currículo evita questões sociológicas, dentre as quais sugerirei duas:

1. análise dos interesses, pressupostos e princípios que estão incorporados às divisões e hierarquias curriculares que herdamos;
2. questionamento dos tipos de ordenação do conhecimento que poderiam resultar dos diversos grupos de objetivos e de prioridades.

Devido em parte ao fato de que esta última questão quase não tem sido tratada na Inglaterra, a sociologia crítica perdeu muito da credibilidade de que antes desfrutava. De modo bem mais significativo, ao deixar de apresentar quaisquer alternativas, ela permitiu aos grupos políticos de direita dominarem a agenda educacional com novas formas de fragmentação.

Recebido em 23 de setembro de 1986

---

Michael Young é chefe do Departamento de Educação do Instituto de Educação da Universidade de Londres. Foi o organizador da obra *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education* (Londres, Collier Mac-Millan, 1971), continuamente reeditada.

---

*This paper reviews different approaches which Sociology of Education, as a critical science of society, has developed in England since post-war. He points out the change of paradigms: education, first conceived as factor of production and economic growth, has been considered lately as hindering these processes and blocking up social change. Each of these paradigms present deficiencies which other critics have pointed out. As a result, it is suggested a re-study of the discussion on curricular form and content under Gramsci's perspective.*

*Le travail résume les différentes orientations que la Sociologie de l'Éducation, comme critique de la société, a pris en Angleterre à partir de l'après-guerre. On détache, dans cette trajectoire, le changement de paradigme: l'éducation, conçue comme un facteur de production et croissance économique, commence à être vue comme inhibitrice de ces processus et comme une sorte de blocage du changement social. Chacune des positions prises présente défauts, dénoncés par d'autres techniques critiques. Alors, est suggérée reprise, sous un autre angle, de la discussion sur la forme et les contenus d'éducation, selon la perspective de Gramsci.*

---

*El trabajo examina las diferentes orientaciones que la Sociología de la Educación, como crítica de la sociedad, adoptó en Inglaterra a partir de la segunda Guerra Mundial. Destacase, en esta trayectoria, el cambio de paradigma: la educación, entendida como factor de producción y crecimiento económico, paso a ser entendida como inhibidora de estos procesos y bloqueadora del cambio social. Cada una de las posiciones arrojadas presenta deficiencias, denunciadas por otros teóricos críticos. Puesto que, es recomendada la retomada, bajo otro ángulo, de la discusión sobre la forma y los contenidos curriculares, de acuerdo con la perspectiva de Gramsci.*

---

## Para onde vai a sociologia da educação na França\*

Viviane Isambert-Jamati  
Universidade René-Descartes-Sorbonne

*A autora resenha analiticamente a sociologia da educação na França, sob perspectiva histórica, apontando reflexivamente para influências estrangeiras. Começando com Durkheim, a exposição prossegue com a polêmica marxista sobre a escola única; mostra a influência norte-americana; analisa a contribuição dos estudos sobre a estrutura sócio-econômica e o sistema de ensino; cita os subsídios da demografia e dos movimentos sociais para a educação e finaliza abordando a estrutura social e a educação profissional, para chegar a uma visão global da educação, reforçando o potencial humano.*

A despeito da atenção que obviamente dedica aos trabalhos e às problemáticas de outros países, a Sociologia de Educação francesa é essencialmente voltada para a França. Tanto seus caracteres estáveis quanto suas tendências recentes decorrem de características e tendências da Sociologia francesa em geral, mas também das especificidades da situação educacional da França e de sua história. Sem afastar-me muito da cronologia, é nessas duas perspectivas que vou apresentá-la, sem, no entanto, deixar de apontar as influências estrangeiras sofridas ou seus pontos de convergência.

Fomos agraciados por uma tradição: a do patriarca, do fundador que qualquer sociólogo francês venera de alguma forma, mesmo os que se lhe opõem. Durkheim escreveu vários livros a respeito da educação, apesar de não serem estas suas obras mais importantes: *L'Évolution Pédagogique en France* (curso de 1904-1905), *L'Éducation Morale* (curso de 1902-1903), *Éducation et Sociologie* (artigos de 1911), todas publicadas a título póstumo. Tal tradição é muito institucional: o sociólogo interessa-se pelos estabelecimentos escolares com seus planos de estudo, seus regulamentos, suas modalidades de avaliação; interessa-se também pelos sistemas escolares (na França, os estabelecimentos escolares estão organizados em sistema estatal há quase dois séculos) e sua articulação. Sabemos que as instituições são, aos olhos de Durkheim, constitutivas de uma sociedade. Responsáveis por sua unidade e continuidade, permitem a interiorização das normas comuns. São elas que garantem (e nisso Durkheim pensa como francês republicano) a manutenção da Nação.

---

\* Conferência proferida no Seminário Internacional de Sociologia da Educação, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, em setembro de 1984.

No entanto, apesar de ele pensar em termos de sistema escolar ajustado a um sistema social, enfatizando assim a unidade moral e o consenso, Durkheim não pensa absolutamente — por republicano que seja ele — em termos de igualdade perante a educação. Assume serenamente a diversidade de formas escolares e a predestinação dos jovens a uma delas, entre outras. Isto não surpreenderá quem conheça a tese fundamental de “La Division du Travail Social”. Em um estado caracterizado pela solidariedade orgânica, pela forte diferenciação e pela complementariedade, é normal e funcional — afirma ele — que cada pessoa receba a educação que a prepara para o “meio especial ao qual é destinada”. Os diversos tipos escolares, gerados por histórias diferentes e voltados para públicos com futuros igualmente diferentes, não devem ser tratados de forma unitária. A postura que ele adota, aliás, varia com o nível escolar ao qual está se referindo. Ao tratar da escola primária e popular (“L’Éducation Morale”), é quase exclusivamente normativo, como se sua posição de universitário de destaque e de sociólogo o habilitasse plenamente a ditar condutas: este é um campo elementar (como é, então, chamada esta escola), porém capital, por educar as massas. Muito diferente é o tom de “L’Évolution Pédagogique en France”. Para os futuros professores de liceus, Durkheim analisa com suma sabedoria o que, a seus olhos, merece sê-lo: as universidades e os colégios, fontes históricas do ensino secundário completo, tanto quanto do ensino superior; desde que estas formas escolares existem, têm mantido relações ambíguas com os poderes, primeiro com a Igreja e logo com o Estado. A sua organização institucional serve à sua autonomia relativa, com etapas que devem ser respeitadas, graus e diplomas, cerimônias que lembram as das corporações e, também, disciplinas com currículo bem delimitado, que definem o “conteúdo” de um ensino, cuja primeira compartimentação é a divisão entre letras e ciências. Durkheim intenta relacionar tudo isso, que vai mudando de um século para outro, com o “espírito da época” e “as necessidades da sociedade”; trata-se claramente, no entanto, da demanda por pessoal de direção, ou seja, este fundador é da sua época, acredita que a escola possa facilitar a livre avaliação de todos, mas sua concepção da igualdade é formal, não excluindo grandes disparidades sócio-econômicas e uma extrema distância entre os detentores do poder e os outros.

Na área educacional, como em muitas outras, a morte de Durkheim em 1917 e a de muitos daqueles por ele formados, nos combates da Segunda Guerra Mundial, originaram um eclipse na Sociologia. Verdade é que tivemos, em 1925, “La Barrière et le Niveau” de Goblot. Transposição — como eu já pude mostrar — da experiência pessoal do autor, esse texto teve pouco impacto imediato. O próprio Goblot, que tinha um *status* de filósofo lógico e não de sociólogo, apresentava este livrinho como um mero exercício sobre os juízos de valor. Transcorreram vários anos antes que fosse reconhecido pelos sociólogos, por ter se antecipado a suas análises: a despeito de certa ingenuidade na expressão, a correspondência entre uma forma escolar e seu público não é apenas constatada, como também analisada em termos críticos pelo livro; o ensino secundário é descrito como uma área exclusiva da burguesia, que, a cada geração, não acolhe senão reduzido número de novos membros. Se bem pudermos considerar este livro um precursor, ele não é expressão de uma tendência coletiva.

Nos anos 20 e 30, o que se escreve sobre educação é antes de tudo político: Zoretti, um matemático sindicalista, escreve sobre a escola única; o historiador Lucien Febvre posiciona-se a favor de uma escola democrática na fase da Frente Popular; Nizan, marxista que cedo fugiu à ortodoxia e também foi um precursor, polemiza

duramente contra os “cães de guarda”, que são os professores. Em Pedagogia, alguns livros marcaram: é a época da introdução na França de Dewey, da ação de Decroly e sobretudo dos combates de Freinet. Nisso tudo, a educação é vista como algo social, mas não é analisada em termos propriamente sociológicos. Quanto a trabalhos científicos marcantes, temos os de psicólogos da infância: Pieron, que sucede a Binet; Piaget, cujas primeiras obras já são muito lidas na França; Wallon, que por toda sua vida fez questão de praticar uma psicologia que levou em conta as condições sociais do desenvolvimento, mas cujo enfoque não deixou de ser autenticamente psicológico.

Quando a Sociologia francesa renasce das suas cinzas, logo após a Segunda Guerra Mundial, ainda não é a educação que a preocupa; renovadas suas problemáticas, não tem mais por principais objetos de interesse a religião e o direito, como tivera entre as duas guerras. Georges Friedman, um dos seus principais líderes, freqüentou os Estados Unidos e leu com muita atenção a teoria da *Industrial Sociology*. Na mesma época, muitos jovens intelectuais franceses “descobrem” a classe operária e alguns deles, na esteira de Friedman, desenvolvem pesquisas empíricas em Sociologia. Sentiam eles — como eu mesma sentia — uma espécie de fascinação pela fábrica, pela realização de uma produção material, pelo trabalho operário; era para eles o desconhecido, quase o intocado, o espaço de uma verdade um tanto sagrada, que, com freqüência, pouco se preocupavam em “reconstruir”, apesar de terem lido Bachelard... Estavam particularmente curiosos por ver se uma classe operária mais politizada que a norte-americana, menos atrelada aos estratos médios, podia ou não ser analisada nos termos dos trabalhos americanos. É um fato que os pesquisadores que, naquela época, realizavam monografias sobre regiões industriais, ou grandes empresas, escreviam um capítulo sobre formação profissional. Assim, a aprendizagem no posto de trabalho, as oficinas-escola, os estabelecimentos de ensino técnico de diversos níveis iam ganhando espaço na análise do sistema produtivo. A fase de aquisição das competências, nas suas diversas formas, era mais ligada às técnicas a serem usadas ou à estrutura das qualificações do que o seria quinze anos mais tarde, mas permanecia na sombra o lugar do ensino profissionalizante no conjunto do funcionamento global do sistema educativo. Ninguém se preocupava, por exemplo, em definir com precisão quais as frações da classe operária que viam sua prole empregar-se logo ao sair da escola primária, ou ingressar num Centro de Aprendizagem, ou ainda, em casos individuais, receber um diploma geral. Passava despercebido o interesse específico destas questões. Somente P. Naville, ainda que essencialmente interessado pelo trabalho, publica em 1945 um livro (*A Teoria da Orientação Profissional*), que mostra, com vigoroso senso crítico, o vínculo existente entre o passado dos jovens (origem familiar e escolaridade) e seu lugar na divisão do trabalho, assim como a correspondência entre a estrutura escolar e a estrutura sócio-profissional para a qual é preparado. Este não é mais que um aspecto da educação, mas é um aspecto relevante. Este livro, porém, cujo tom é mais compreensível para quem conhece a história política, científica e profissional do autor, não teve nenhuma repercussão entre os sociólogos, como se tivesse chegado cedo demais...

Outro tema importante da Sociologia e da Demografia francesa do fim dos anos 40 e do começo dos anos 50, inclusive quando se estuda determinada aglomeração urbana e seu passado, é a mobilidade social. Isto não pode surpreender num período profundamente conturbado, sobretudo da parte de intelectuais, entre os quais muitos estavam num processo de mobilidade intergeracional. O papel da escolaridade e dos diplomas

nesta mobilidade é, então, freqüentemente evocado, mas como um dado entre outros. Dez anos após a liberação, porém, pesquisadores do Instituto Nacional de Estudos Demográficos (A. Sauvy e A. Girard) começam suas investigações sobre os fatores de desigualdade perante a educação, com trabalhos de suma importância, mas que consideram a escolaridade deste ou daquele tipo quase como variáveis quantitativas, sem se deterem na natureza do processo educativo. E quando uma socióloga, I. Berger, analisa a trajetória social de uma categoria de docentes e seu lugar na estratificação, é vista como socióloga das profissões e não da educação.

Alguns números podem caracterizar a importância deste tema na França até os anos 60: uma bibliografia da Sociologia francesa, estabelecida em 1966 pelo Centro de Estudos Sociológicos (CNRS de Paris), com prefácio de J. D. Reynaud<sup>1</sup>, conta com 550 títulos publicados entre 1945 e 1965; entre estes, só 10 (menos de 2%) dizem respeito à educação. Esta proporção vai triplicar entre 1961 e 1965, para chegar aproximadamente (ainda que minhas fontes não sejam, para este período, muito exatas) a 15% por volta de 1970, e logo recair para 8 ou 10% nos últimos 10 anos.

Estes números, no entanto, limitam-se a resumir um aspecto da questão. O que foi que, nos anos 60 e 70, trouxe a educação à frente do cenário da Sociologia internacional? Nas esferas oficiais, não tivemos nenhum balanço tão importante quanto o foram o Relatório Robbins (1963), o Relatório Plowden (1963) na Grã-Bretanha, ou o Relatório Coleman nos Estados Unidos. Também não tivemos grandes programas compensatórios para as crianças em situação de fracasso escolar, do tipo do *Head Start* e muitos outros. Estes trabalhos anglo-saxões não são desconhecidos, mas os sociólogos franceses da época lêem sobretudo a coletânea de Floud e Halsey, *Education, Economy and Society*, assim como a contribuição desses autores ao livro de P. Naville, *Ecole et Société* (1959), que lhes abrem um campo tanto mais vasto quanto a França também passa por uma urbanização desenfreada, uma considerável terciarização, uma demanda por todo tipo de executivos e uma explosão da escolarização pós-primária. A evidência da antiga estrutura escolar já não se sustenta e também está desmoronando a ilusão de uma possível "igualdade de oportunidades" numa escola não reformada. Os sociólogos começam a enxergar o caráter elitista de certas formas escolares, procurando elaborar esta intuição e explicar os fenômenos em jogo. Redescobrem o Goblot de 1925, o Naville de 1945. Lêem com muita atenção os estudos dos demógrafos já citados, que entre 1962 e 1966 alcançam sua plena abrangência e, sobretudo, a maioria deles — com diversos posicionamentos e graus de intensidade — participa dos movimentos sociais decorrentes de 1968, observando-os ao mesmo tempo. Disto vão surgir, após alguns artigos de uns e outros autores — inclusive uma edição especial da *Revue Française de Sociologie* —, os livros famosos: *Les Héritiers* (muito anterior a 1968, já que é de 1964), *La Reproduction* (1970), *L'Ordre des Choses* (1971). Sob outro enfoque, *L'École Capitaliste en France* (1971) e, ainda sob outro enfoque, o meu livro muito menos famoso, *Crises de la Société, Crises de l'Enseignement* (1970). Um pouco mais tarde, sem parentesco ideológico com os anteriores, temos *L'Inégalité des Chances* (1973).

A ambição teórica de Bourdieu e Passeron salta à vista: sua forma e parte dos seus

<sup>1</sup> *Sociologie et psychologie sociale en France (1945-1965)*. Association pour la diffusion de la pensée française, 1966, 252p. Esta obra inclui ao todo 1.200 títulos, um índice de autores e um índice temático.

conceitos (particularmente o *habitus*) remetem o iniciado a Aristóteles, isto é, a uma teoria abrangente cujas proposições organizam-se em sistema. Acontece que, desde 1945, a Sociologia francesa tinha pensadores, ótimos analistas como Bastide (que aqui, no Brasil, cito em primeiro lugar), Gurvitch, Friedman, Aron, Naville, Touraine, mas não tinha autores de sistemas propriamente falando. Alguns poucos adotavam os esquemas parsonianos. Quanto àqueles, numerosos, que reclamavam do marxismo, geralmente não buscavam uma coerência completa. Esta capacidade de integrar observações elaboradas num encadeamento lógico deve explicar em grande parte o êxito dos nossos autores e, nisso, não é pequeno o mérito.

Vejamos, muito por alto, qual o esquema do processo educacional. No começo, há uma violência simbólica: os agentes do sistema escolar inculcam um arbítrio cultural nas novas gerações. Este arbítrio, no entanto, não se revela como tal, por serem a instituição e seus agentes dotados de autoridade pedagógica. A inculcação produz nos educados (em grau variável) um *habitus* cultural duradouro e legítimo. Aqueles que o tiverem interiorizado satisfatoriamente dispõem de um importante capital cultural, do qual auferem dividendos em termos de colocação na escala social. Mas todo mundo não tem a mesma possibilidade de interiorizar este *habitus*: os jovens nascidos na burguesia, os "herdeiros", receberam da sua família disposições morais e intelectuais que os predispõem a esta interiorização, enquanto que os jovens nascidos num meio popular, por não terem estas disposições, são relegados a segmentos escolares que só lhes fornecem reduzido capital cultural. Este sistema é tanto mais estável quanto estes jovens que, por terem interiorizado sua baixa probabilidade objetiva de ter uma escolaridade avançada, não competem muito com os primeiros. É assim que, vinculado o nível escolar à posição social, o sistema educacional vai reproduzindo a sociedade e sua estratificação.

Este esquema teve o êxito que sabemos: numerosos estudantes e, mais tarde, jovens pesquisadores (não só na França) pensaram que era esta a única maneira de analisar sociologicamente a escola. Entre todos os estudos que assim interpretaram os liceus, as universidades, as "grandes écoles" e também numerosas formas de prática cultural, deve ser destacada a já referida obra de Grignon sobre as escolas profissionalizantes, que em sua análise as encara como instâncias de rejeição, que ao mesmo tempo privam de cultura os filhos de operários e os convencem de que não são dignos de recebê-la, ou seja, considera-as como espaços de mera negatividade.

Baudelot e Establet são mais fiéis ao marxismo, na sua forma radical. Sabe-se que, seguindo Althusser, neste aspecto, consideram o sistema educacional um aparelho ideológico estatal, entendendo-se por "aparelho" uma estrutura dotada de função muito bem definida. O tom polêmico de L'École Capitaliste en France é tanto mais vivo quanto a obra é dirigida a um amplo público, ao qual pretende "desvendar o funcionamento de classe da escola" e "despedaçar" a ideologia da igualdade de oportunidades. Os autores se debruçam particularmente sobre os segmentos escolares freqüentados pelos filhos de operários. Assim como o antagonismo entre as classes caracteriza a sociedade no seu conjunto, a escola é caracterizada pelo antagonismo e a divisão. Tendencialmente (mas este termo prudente é pouquíssimo usado pelos autores), existem duas redes escolares, duas escolas: uma para os filhos da burguesia e outra, sequer comparável, para os filhos da classe operária. As oportunidades que uns e outros têm de serem dirigidos para aquelas duas escolas, a cada nova orientação, provam a existência desta dicotomia. Obviamente, o caráter classista da escola não é por

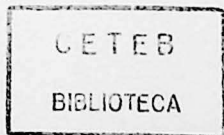


ela confessado: segundo Baudelot e Establet, numerosos exercícios não têm outra função senão a de levar ao fracasso as crianças de meios populares, rotulando-as como medíocres. Além disso, são estigmatizadas como anormais, fabricando-se doenças escolares que são pretextos para segregá-las. Quanto à cultura divulgada, dizem Baudelot e Establet, é repetitiva, simplificadora e dogmática para os filhos de operários e camponeses, mas para os filhos da burguesia é feita de estetismo, de nuances e de abstração. O método usado para melhor enxergar é a oposição: os autores dicotomizam para melhor convencer e convencer-se. Se bem que seu funcionalismo é menos sofisticado que o dos autores acima referidos, em ambos os casos há funcionalismo; eles também tiveram certo número de seguidores, amiúde menos bem informados e ainda mais dicotomizadores. Toda crítica radical tem o mérito de obrigar a conscientização, mas apresenta riscos de esquematismo.

Tanto mais que as teses, também muito unilaterais, de Foucault — mais esquemáticas, pois os discípulos não têm necessariamente a prodigiosa erudição do mestre — combinaram-se com o pensamento binário de Baudelot e Establet na análise de alguns sociólogos: à produção do fracasso escolar, ao desejo de segregação, à ideologia destinada a ocultar o que a escola é de fato, veio somar-se a idéia do aprisionamento, da disciplina alienadora. Em alguns autores, a escola quase pareceria ter somente esta função no tocante aos filhos de operários. Penso particularmente num pequeno livro, recente, de Pinell e Zaphiropoulos, intitulado *Cem Anos de Fracasso Escolar*. Entende-se então que um crítico como Snyders tenha estimado que estas formas de pensamento levam direto a tese Illitchiana da morte (provável e, mais ainda, desejada) da escola.

Sob vários aspectos, com mais ou menos simpatia pelas intuições que os fundamentaram e com mais ou menos consideração — ou até respeito — pelas suas construções, estes dois grandes sistemas, que com certa hegemonia compartilhavam a atenção dos jovens sociólogos da educação, têm sido mais freqüentemente contestados nos últimos anos.

Será, pois, que tudo quanto diz respeito às grandes desigualdades no atendimento escolar, aos efeitos estruturais do sistema educacional, às relações entre a escolaridade e a posição sócio-profissional, é hoje deixado de lado na França? Absolutamente; no entanto, uma vez adquiridas as grandes tendências, os trabalhos recentes foram desenvolvidos num espírito menos sistemático. Como nos outros países, os organismos produtores de dados nacionais, sejam ou não especificamente voltados para a educação, progrediram amplamente e além disso, nos últimos dez anos, muitos dos seus membros (aliás, influenciados por sociólogos como Bourdieu e Baudelot) não hesitaram em elaborar, analisar e publicar balanços muito críticos. A existência de trabalhos semelhantes, fora do que é explicitamente chamado de “Sociologia”, deve ser levada em conta para se perceber a evolução desta disciplina: de certo modo, ela provocou a institucionalização de certas problemáticas, sob a forma de observatórios permanentes. Somente uma visão maniqueísta das coisas rotularia este processo de “recuperação”, sem falar em numerosos artigos e livros importantes que foram publicados nesta área, quer se trate de mobilidade individual, quer da intergeracional. Não traduzem todos — longe disso — a mesma orientação ideológica, mas todos exibem um bom domínio dos dados e uma escrita marcante. Citemos M. Cherkaoui, próximo a Boudon, mas também D. Bertaux e C. Thelot. A preocupação está longe de ser abandonada, tanto mais que o problema em si não foi absolutamente superado: em uma sociedade em que



as "classes médias" (expressão cômoda que, porém, não satisfaz) vão adquirindo um peso importante, essencialmente sob sua forma assalariada, a questão da mobilidade não poderia ser indiferente. As pesquisas tornam-se cada vez mais sofisticadas, por disporem de excelentes dados; não é nisso, porém, que residem as mais novas correntes. A. Cunha-Neves, J. Eidelman e P. Zagafka, meus colegas de trabalhos, constataram em 1983, num balanço comparando as pesquisas francesas recentes com aquelas dos anos 60, que estes temas tinham esmorecido em benefício de outras orientações. \*Por isso, privilegiarei aqui tendências mais novas, com inevitável parcialidade.

Um dos temas dominantes de certo distanciamento consiste em recusar o globalismo, o "holismo", a explicação de qualquer ato pelas exigências de um sistema, que enfoca os homens como meros "agentes" de um funcionamento que independe deles. Em reação, desenvolve-se o que Touraine chamou de "volta ao ator", em que os homens são vistos como influenciando sua história; em matéria educacional, trata-se das famílias, dos próprios jovens e, mais ainda, dos educadores; longe de serem objeto de um total determinismo e simples elementos de uma consciência coletiva que os compele a atuar, estes "atores" (ou alguns deles) de alguma forma têm a sorte nas mãos. Nisso, os sociólogos da educação participam de uma tendência mais abrangente: a Sociologia francesa, independente de referir-se ou não a uma história e um pensamento dialéticos, prende-se, menos que outrora, às instituições, a uma mecânica global, para atentar mais aos homens e à diversidade de suas intervenções.

Para alguns autores, o foco no ator é propriamente individualizador. Cada um é visto como um lobo para os outros, guiado por seus interesses de *Homo oeconomicus*, num contexto de concorrência generalizada.

Em 1973, em "L'Inégalité des Chances", Boudon recusa-se a imputar à situação e à cultura de classe as desigualdades perante a escola, para tratá-las como agregação de comportamentos individuais. Para ele, a referência a determinada classe é ideológica e não é útil para descrever fatos. Esta postura não é, por sua vez, isenta de ideologia, como veremos. Em todo caso, a noção de decisão ocupa um lugar central em seu pensamento, e não se restringe particularmente, como nos *political scientists* ou no sociólogo francês Crozier, à decisão estrutural do homem político que, quando relativa à educação, influirá no destino de toda uma geração. Também considera decisões individuais e, inclusive, microdecisões: comprar ou não um carro, viajar ou não, procurar ou não um novo emprego e, em matéria de educação, optar por certo tipo de estabelecimento ou de curso nas bifurcações da trajetória escolar. Esta decisão é tomada para tirar o melhor partido possível do que já se tem (grau de êxito escolar anterior, possibilidade econômica de cursar estudos até certa idade, etc.) e para minimizar os riscos (risco de reprovação nos exames, de inadequação da formação ao mercado de trabalho, etc.), com vista à obtenção de algum lucro ou progresso, neste caso uma certa posição social. É assim que uma seqüência de decisões previamente amadurecidas vai formando uma estratégia, que se pratica em determinado momento, em função da estrutura escolar e da estrutura dos empregos disponíveis, num contexto de concorrência. Vemos que não estamos longe de certos elementos da teoria do "capital humano", como foi desenvolvido na França pelo economista Levy-Garboua.

É verdade que, nesta perspectiva estratégica, a iniciativa é devolvida a cada pessoa;

\* Publicado em português sob o título de "Tendências da pesquisa em Sociologia da Educação na França: 1975-83". *Forum Educacional*, 9(1): 38-66, jan./mar. 1985. (N. do E.).

os indivíduos já não são inteiramente movidos por forças externas. No entanto, estas mesmas noções de decisão livre, racional e otimizada, de estratégia pessoal em prol de interesses próprios ocultam importantes assimetrias, que são justamente aquelas reveladas pelas grandes teorias críticas do sistema. Não se faz uso da mesma liberdade (não se “joga” o mesmo “jogo”, segundo a analogia freqüentemente usada pelos liberais) quando se dispõe de amplos meios econômicos e culturais, ou quando se está desprovido de uns e outros. Se bem que este esquema leve em conta as desigualdades — e para isso foi criado —, a referência uniforme ao *Homo oeconomicus* em todos os casos é uma abstração, pois o grau de liberdade de decisão nunca é nulo, mas será mínimo no caso do aluno que foi reprovado em vários exames escolares, por desconhecer tanto o valor relativo dos currículos quanto as modalidades de recuperação existentes e por, materialmente, só poder optar por cursos grátis e curtos. Na situação oposta, este grau de liberdade é máximo. Aplicar a estes dois casos a mesma noção não equivale, no fundo, a praticar um formalismo carregado de ideologia?

Quanto às ações que deveriam ser descritas pela Sociologia (ações minimizadas pelos autores anteriores, que só mostraram o peso das estruturas), serão elas, de fato, as ações pontuais involuntariamente agregadas, descritas por Bourdon e Cherkaoui, ou não serão também ações coletivas, realizadas por grupos que almejam e preparam transformações?

Há na França, a bem da verdade, um outro tipo de “volta ao ator”. Como já disse, esta expressão é de A. Touraine, que inaugurou há uns quinze anos sua série de análises dos “movimentos sociais” com um brilhante estudo do movimento estudantil francês de maio de 1968, isto é, de um conjunto de ações ligadas à educação.

As iniciativas dos “atores”, neste caso, são interpretadas em termos de projeto, de vontade coletiva (o que obviamente não significa que esta vontade seja unânime nesta ou naquela categoria) de criar novas formas sociais. Nem por isso se deixa de atentar para as situações, já que se indaga quais dentre elas são mais ou menos favoráveis ao surgimento de determinado tipo de projeto. Também não se interpretam os posicionamentos como sendo naturalmente gerados por estas situações: estes não são vistos como tentativas fadadas ao fracasso, em razão de uma inevitável volta à estrutura anterior. Em suma, a história existe e é nesta perspectiva que é levada a sério a intervenção coletiva. Esta abordagem da educação sem dúvida não atingiu ainda sua plenitude, mas está desenvolvendo-se. Um dos novos objetos de interesse é a ação contrária às imposições do sistema. Os docentes, particularmente, já não são vistos como meros instrumentos inconscientes de um funcionamento institucional que os utiliza, ainda que, por um lado, se reconheça que estão sendo usados. A abordagem também não se limita às suas estratégias individuais com vista à consecução de determinadas posições, apesar de estas estratégias existirem de fato. São justamente aqueles que fogem a estas tendências que são objeto da maior atenção, assim como a influência que podem exercer sobre o conjunto. É assim que A. Léger, após ter estudado as estratégias profissionais da maioria dos professores, analisa as posições e práticas dos que militam em organizações ligadas à classe operária e nisso identifica uma forma de luta contra o caráter classista da escola. As pesquisas que estão sendo desenvolvidas levam em conta outros elementos: indaga-se qual a influência da trajetória intergeracional dos docentes sobre o seu comportamento, qual o peso da sua biografia individual (se tiveram ou não uma escolaridade bem-sucedida, se procuraram cedo uma formação específica para o ensino, em que tipo de escola lecionaram, se casaram com um docente,

etc.). Tudo isso, porém, tem valor de simples subsídios e a preocupação ainda se centra nas opções, na intervenção de alguns para mudar o *status quo*, nos obstáculos com os quais se deparam e nos processos dialéticos.

O interesse pela iniciativa dos “atores” e pelo “sentido” que estes dão à sua ação não chega, no entanto, a fazer esquecer a importância dos resultados desta ação. Se determinados docentes manifestam uma intenção de democratização, ao adotarem certas práticas pedagógicas, esta intenção é de fato importante, mas também o são as aquisições intelectuais dos alunos! Este é o caso de trabalhos recém-publicados, numa perspectiva sócio-pedagógica, por G. Langouet, M.F. Grosper e eu mesma: primeiro analisamos os atores, suas práticas e o sentido que estes lhes dão, para logo deslocarmos o enfoque para avaliar a distância entre suas intenções e os efeitos objetivos. Outros sociólogos vão mais além, ao retroalimentarem o sistema com suas observações; isto já é mais que Sociologia do ator: é quase “pesquisa-ação”...

É claro que outros atores podem despertar o interesse do pesquisador: os estudantes que, como já dissemos ao citar Touraine, mobilizam-se para transformar as relações existentes nas universidades e nas escolas, para obter pedagogias menos formais, para modificar seu *status*: ou, ainda, os pais de alunos de determinada camada social, quando atuam em prol de uma escolarização mais adequada às suas necessidades. Se as estratégias escolares próprias de certo tipo de família são dignas de interesse, as ações coletivas que visam a defender uma escola, a exigir a criação de estabelecimentos ou a questionar certas formas de orientação são pelo menos de igual interesse, quer objetivem a manutenção ou a modificação das relações sociais existentes.

Se, além disto, consideramos a educação como uma ação real dos homens, alguns dos quais comprometidos com uma transformação, surge a questão das alianças entre grupos diferentes: será que os docentes atuam em circuito fechado — a isto induzidos por numerosos traços, talvez mais ainda na França — ou será que colaboram com outros grupos de atores que participam da atuação educacional? Com pais de alunos, mas também com funcionários de prefeituras, profissionais da área social, especialistas em lazer juvenil? Estes são ao mesmo tempo problemas de iniciativa, de sentido dado à ação e problemas de interação entre parceiros, com vista a certo resultado. Com cada um desses tipos de parceiros pode haver tradições de simpatia, indiferença ou hostilidade, tradições estas que sempre têm um significado que também interessa ao sociólogo. A análise estratégica desempenhará o seu papel, mas será dialética, sendo os conflitos, as contradições e as relações de força entre grupos levados a sério, e analisadas as condições necessárias à sua superação.

Todos estes aspectos, há que reconhecê-lo, ainda são estudados de forma imperfeita, mas estão multiplicando-se as pesquisas desenvolvidas neste espírito. Se — é bom repetir — não excluem absolutamente uma perspectiva em termos de classes sociais e exploração, também não exigem que esta exista, e quando a adotam, esforçam-se por identificar de que maneira uns e outros podem influenciar estas relações de classe, seja para mantê-las, seja para superá-las.

Outra corrente de origem diferente, mas que às vezes coincide com a anterior, também critica as análises mais famosas, notadamente aquelas que só interpretam a educação em termos de arbítrio cultural e de busca de posições simbólicas. Sendo esta corrente, por um lado, “realista” (materialista teria uma conotação demasiadamente ideológica), reencontra um dos postulados do marxismo: a produção das condições de vida, a partir da natureza (isto é, a intervenção técnica), é algo próprio da humanidade e

constitutivo de qualquer sociedade. Apesar da importância desta intervenção não ser negada por ninguém, toda uma escola de pensamento a expulsa do campo sociológico, por estimar que a Sociologia só deve desvendar relações simbólicas. Após ser mostrado — com toda razão — que os conhecimentos divulgados não são meramente instrumentais e que os seus aspectos instrumentais são minimizados ao ponto de serem, finalmente, apagados, aquilo que a escola divulga seria sempre “arbitrário” e não teria outra função que a de um signo destinado a oferecer ou legitimar uma posição elevada, dominante, nas relações de poder. Como já disse, esta concepção considera que nas escolas profissionalizantes é distribuído um não-saber, já que aquilo que elas ensinam não faz parte do capital cultural reconhecido pela elite social. Mesmo quando se analisam as seções científicas do ensino mais acadêmico — que são, por sinal, as mais procuradas — enfoca-se o capital cultural por estas distribuído sob a forma de teorias matemáticas ou físicas, mas não se discute o papel que estas desempenham em cálculos e em elaborações técnicas.

Ao contrário desta tendência idealista, certo número de sociólogos franceses (citarei L. Tanguy, C. Dubar e, em certa medida, J.M. Berthelot) pretende levar a sério as capacidades de ação material, a habilitação em todos os níveis. Vários deles — não por acaso — são ao mesmo tempo sociólogos do trabalho. Se a escolarização progrediu tão brutalmente em uma geração, lembram eles, isto não se deve tão somente à busca de igualização ou de um *status* simbólico: participar da atividade econômica — mesmo numa ocupação braçal — requer quase sempre escolarização. Um caso claríssimo a este respeito, o dos agricultores, é especialmente estudado por A. Cunha Neves, com uma equipe reduzida da qual faz parte, entre outros, J. Caniou. Na França, como em todos os países, o número de agricultores sofreu uma vertiginosa redução nos últimos 20 anos e, à medida que o minifúndio vai desaparecendo, a tecnicidade do seu ofício é reforçada. Para tornar-se chefe de estabelecimento agrícola e gerenciá-lo de forma rentável — mesmo no caso de tê-lo herdado dos seus pais — é preciso adquirir importantes equipamentos, o que só é possível recorrendo ao crédito rural; os bancos, porém, só liberam créditos se o jovem agricultor possuir um diploma profissional que garanta uso racional destes equipamentos e gestão moderna do estabelecimento. Este é um dos motivos (não o único: muitos filhos de agricultores tornam-se funcionários públicos...) pelos quais se ampliou consideravelmente o tempo de escolaridade de filhos e filhas de agricultores. O trabalho industrial é obviamente mais segmentado, apresentando relações econômicas totalmente diferentes. Mas ali também aumentou a proporção de trabalhadores que devem possuir conhecimentos bastante avançados. Entre os operários “qualificados” (*skilled*), aumentou o nível de abstração dos saberes utilizados, pelo menos na maioria dos ramos da indústria: não existe mais a figura do profissional cuja habilidade se resume a “ter jeito”. É preciso todo tipo de fórmulas, calcular cotas, ler complexos algoritmos de trabalho. Tudo isto é adquirido a partir de conhecimentos gerais, apesar de ser mais fácil de executar quando se frequentou muito as oficinas durante a sua formação, como se faz na Alemanha.

É verdade que são muitos os filhos de operários (assim como, em grau menor, os de pequenos agricultores e de pequenos comerciantes) que são rejeitados pela escola logo ao completarem 16 anos. Eles enfrentarão períodos alternados de desemprego e de trabalho braçal. E não há dúvidas de que os esforços dos poderes públicos para que sejam efetivamente educados pela escola seriam maiores se não permanecessem, justamente, em ocupações braçais que não requerem nenhuma competência particular. A

---

este nível, é muito real o ajustamento negativo da escola ao estado da divisão do trabalho. No entanto, este não é absolutamente o destino de todos os filhos de operários. Sejam eles destinados a ingressarem no setor terciário — como é amiúde o caso das mulheres — ou a serem também operários, todos aqueles que serão qualificados precisam de uma permanência bastante longa no ensino técnico, para poderem adquirir efetivas competências. É por isso que os índices de escolarização destes jovens, entre 17 e 18 anos, também cresceram.

Já é outra a questão do reconhecimento da qualificação em termos de salários e do que podemos chamar de queda tendencial da rentabilidade dos anos de escolaridade, a médio prazo. Devido à elevação do nível médio de escolaridade, o domínio destes conhecimentos indispensáveis nem sempre dá direito a um salário de operário ou de empregado qualificado. Chambordon analisa de forma semelhante a inflação dos títulos universitários; isto, porém, não invalida a eficácia material dos saberes e das habilidades divulgados pela escola, que constituem em si uma aquisição válida.

É sobretudo a partir destas considerações (e também, uma coisa não excluindo a outra, a partir de preocupações concernentes à diversidade cultural, sobre as quais não posso deter-me) que se desenvolveram, nos últimos anos, pesquisas sobre os conteúdos de ensino e sobre as práticas pedagógicas mediante as quais eles são comunicados e que, por sua vez, também incide sobre o desenvolvimento das competências. Ora, se os conteúdos são, em grandes linhas, principalmente decididos no centro do sistema e planejados a nível nacional, as práticas de ensino dependem amplamente da iniciativa dos docentes, ajustando-se, assim, às exigências do meio em que estes lecionam. Semelhante ênfase nas práticas encontra-se nos escritos de S. Mollo, G. Vincent, mas também de L. Tanguy, E. Plaisance, R. Sirota e no meu último livro. Isto coincide com a atenção dada aos atores, da qual já falei. Desenvolve-se assim um estudo dos currículos (presentes e passados, já que a Sociologia francesa não abandona sua tradição de análise histórica), em conexão com os diversos valores sociais que possuem, para estes ou aqueles alunos, estes ou aqueles saberes. É óbvio que isto pode ser cotejado com a escola de M. Young.

A que é devida esta dupla mudança de perspectiva — análise dos atores e não mais unicamente dos agentes, análise dos conhecimentos que permitem efetivamente interferir no exterior e não unicamente do arbítrio cultural?

É claro que a observação de certos fatos, já enunciados, tem o seu papel. A estrutura escolar e o peso relativo dos diversos segmentos, têm evoluído, assim como a estrutura da população ativa, contribuindo para sua formação, pois é preciso descrever as evoluções, tanto quanto as constantes. Variam as condutas dos atores, que têm sentido aos seus olhos, não dependendo mecanicamente da sua localização em um sistema: é preciso, pois, entender aquilo que os leva a atuar desta ou daquela forma. Por fim, os saberes adquiridos na escola comportam uma parte de real eficiência. Para registrar “fatos”, porém, adota-se sempre determinada postura: meros fatos não bastariam para alimentar polémicas. E a autonomia da Sociologia não é tanta que se possa simplesmente interpretar uma orientação sua como mera superação da orientação anterior, como algo mais “certo”. Estou convencida que estas tendências refletem melhor a realidade, mas deixo à posteridade a responsabilidade de um juízo definitivo...

Um elemento conjetural parece, na França, estar atuando em todos os setores da Sociologia. Como outros intelectuais, os sociólogos experimentam atualmente certo ceticismo não somente quanto a ideologias bem determinadas, como também quanto

---

a grandes sistemas. Em todo caso, é o que leva D. Bertaux a escrever que “a crise da Sociologia da qual tanto se falou, de fato, não é senão a crise dos seus paradigmas hegemônicos”. Esta fórmula foi lembrada por A. Cunha Neves, J. Eidelman e P. Zagefka no seu estudo tendencial das recentes pesquisas educacionais francesas.

Confesso-me incapaz de explicar esta crise de forma completa. Qualquer interpretação que se baseasse na situação política imediata seria certamente errada. Em alguns sociólogos, é grande a tentação ao irracionalismo: ênfase no imaginário, desistência do coletivo, mas também da elaboração de fatos sociais e das relações de causalidade, em benefício de uma descrição da experiência individual nos próprios termos em que esta é descrita por aqueles que a vivenciam. Na verdade, há um quarto de século podemos encontrar algo equivalente, ao mesmo tempo irracionalista e leve-mente anarquista, em certo número de escritos pedagógicos, mas, como seus autores não se pretendem sociólogos, não falarei deles aqui. As orientações sociológicas das quais acabo de falar estão, por sua vez, muito afastadas do irracionalismo. É forçoso reconhecer, no entanto, que, se ganharam em abertura e em dialética, perderam em coerência teórica e sistematização.

Talvez estas tendências sejam parcialmente devidas aos vínculos institucionais dos referidos sociólogos. De fato, vários deles estão inseridos em instituições de ensino e pesquisa que não são estritamente voltadas para a Sociologia, mas para as “ciências da educação”. Ao contrário do que se poderia acreditar, isto não as incita muito a atentar mais para os fatores pedagógicos ou didáticos, num sentido eclético: a especificidade das abordagens e seu rigor próprio parecem-lhes poder enriquecer estas instituições, ainda que uns e outros, sem abrir mão de sólida ótica disciplinar, trabalhem, às vezes, voluntariamente no mesmo objeto para somar suas percepções dele. O público externo, porém, e notadamente os administradores e políticos da instância ministerial chamada, na França, “l'Éducation Nationale” (que mereceria amplas considerações não cabíveis neste evento), percebe-os como *experts* em educação e não somente como sociólogos. É como tais que, especialmente desde que o poder político é exercido pela esquerda, são levados a pensarem nas ações possíveis, sem, no entanto, abandonarem a descrição e a prudência próprias da sua área. Também são solicitados pelos sindicatos de docentes, por certos “movimentos pedagógicos”. Este papel, obviamente, não é unívoco: a adoção sub-reptícia, involuntária, dos temas ideológicos de certos políticos e militantes é um risco inegável, devido ao distanciamento requerido pelo trabalho sociológico. Este é um desafio que optaram por aceitar, não podendo, portanto, conservar uma visão totalmente livre de influências exógenas. Numa época em que as transformações pretendidas (chamadas de “progresso” pelos interlocutores) quase não chegam a abranger estruturas, estas solicitações incitam os sociólogos a observarem as práticas e sua respectiva eficácia, assim como a mobilização dos parceiros atuantes na educação.

Certa pressão exercida pelos estudantes destes departamentos talvez seja, mais ainda, o que origina esta evolução das problemáticas. Com efeito, este público é principalmente composto de membros do sistema educacional e de outras agências de formação, que não poucas vezes contam com cerca de dez anos de experiência profissional. Estes “estudantes” certamente não são detentores de uma Sociologia espontânea mais clarividente que a de outros profissionais. Muitas vezes, chegam à Universidade com uma visão muito psicopedagógica e corporativista. Para levá-los a mudanças de percepção, é preciso, a exemplo de Baudelot e Establet, e valendo-se dos escritos

---

destes, mostrar-lhes a estreita relação existente entre o sistema educacional e o sistema produtivo. Ou ainda, com ajuda dos escritos de Bourdieu e seus seguidores, mostrar-lhes que "a cultura" não existe em si, não representa um bem absoluto e serve, entre outras coisas, para "distinguir-se". Reafirmo aqui, com isto, que estas teorias se constituem em referências incontornáveis... Muitas vezes, porém, as reações destes docentes-estudantes, as inversões de perspectiva de que são capazes e sua decorrente reflexão sobre sua prática pessoal nos obrigam, a nós sociólogos, a encará-los como atores sociais e não como meros agentes; revelam-se diretamente implicados no funcionamento social e ansiosos por encontrarem formas de intervenção que lhes permitam mudá-lo. Como poderíamos pensar que semelhante disposição é privilégio desta minúscula minoria? É a exteriorização de uma atitude latente em muitos educadores. E são, é claro, os conteúdos e as técnicas de ensino o que mais preocupa estes "atores", que vêm à Universidade em busca de informação e instrumentos de análise. Isto explica nossas respostas ou, melhor dizendo, as questões que colocamos e que os ajudamos a colocar. Só então é que as observações de campo, muito além dos espaços de intervenção destes *happy few*, abrem novas perspectivas.

Estes últimos fatores de explicação podem parecer secundários, circunstanciais e limitados. Também podem passar por defesas *pro domo*, e o são em certa medida. Nem os teria evocado, porém, se não fossem ao encontro de uma tendência sociológica muito mais ampla que tem se manifestado na França, na Suíça, na Grã-Bretanha, nos Estados Unidos e, provavelmente, em outros países. De resto, por que deveríamos negar que o sociólogo da educação, sem abandonar a objetividade e o distanciamento, possa formular votos por uma educação que reforce a capacidade humana e contribua para a liberação daqueles que são oprimidos, segundo a expressão de Paulo Freire?

Recebido em 23 de setembro de 1986

Viviane Isambert-Jamati é professora de Sociologia da Educação da Universidade René-Descartes-Sorbonne. Seu livro mais recente é *Culture technique et critique social à l'école élémentaire*. Paris, Presses Universitaires de France, 1984.

---

*The writer reviews Sociology of Education in France, according to historical perspective, pointing out to foreign influences. Starting with Durkheim, the text focuses on Marxist discussion on the unique school. She analyses North-American influence as well as the contribution given by studies on socio-economic structure and educational system. The writer also points out the help of demography and social movements. In her conclusions she approaches social structures as well as vocational education, in order to achieve a global view on education as development of human potentialities.*

*L'auteur résume de façon analytique la Sociologie de l'Éducation en France, sous la perspective historique, en faisant une réflexion sur les influences étrangères. En commençant par Durkheim, l'exposition suit avec la polémique marxiste sur l'école unique: montre l'influence américaine; analyse la contribution des études sur la*



---

*structure socio-économique et le système d'enseignement; cite les subsides de la démographie et des mouvements sociaux pour l'éducation et finit en présentant la structure sociale et l'éducation professionnelle pour arriver à une vision globale de l'éducation, renforçant le potentiel humain.*

*La autora aborda analíticamente la Sociología de la Educación en Francia bajo la perspectiva histórica, apuntando reflexivamente para la influencia extranjera. Empezando por Durkheim, la exposición continua con la polémica marxista sobre la escuela única; muestra la influencia norteamericana; analiza la contribución de los estudios sobre la estructura socioeconómica y el sistema de enseñanza; cita los subsidios de la demografía y de los movimientos sociales para la educación y finaliza abordando la estructura social y la educación profesional, para llegar a una visión global de la educación, reforzando el potencial humano.*

---

# Um discurso científico sobre a educação em crise: a sociologia da educação na República Federal da Alemanha\*

Egon Becker

Universidade Johann-Wolfgang-Goethe, Frankfurt, RFA

*O trabalho aborda as orientações atuais do pensamento germânico em sociologia da educação. Para caracterizar e explicar os impasses da reflexão e auto-reflexão críticas nesta área de estudos, o autor defende a tese de que duas ideologias, no fundo incompatíveis – a da modernização e a da democratização –, permeiam os discursos da sociologia da educação no pós-guerra. A crise deste campo de estudos se deve à sua incompetência de repensar e refletir a questão da educação de forma isolada, sem uma teorização macroscópica, que permita repensar simultaneamente a questão da moderna sociedade tecnológica e da sua democratização.*

“A Alemanha encontrar-se-á, portanto, um belo dia, ao nível da decadência européia, sem antes ter passado pelo auge. Poder-se-á compará-la (a Alemanha) a um fetiche, que definha com a doença chamada cristianismo.”

Karl Marx, *Sobre a Crítica da Filosofia do Direito de Hegel* (1844)

## Introdução

Explicar a situação da Sociologia da Educação na República Federal da Alemanha (RFA) pareceu-me à primeira vista ser um exercício bem simples de expor o meu conhecimento a uma seleta audiência. Tendo trabalhado neste campo desde os anos 60, acreditei conhecer as pessoas relevantes, instituições, publicações, tendências e modas. Mas desde o início fiquei profundamente envolvido nos problemas da compreensão de um discurso científico que se esconde sob suas próprias apreciações e avaliações. Assim, embrenhei-me cada vez mais no terreno pantanoso de uma sociologia não escrita da ciência social, e a minha exposição tratará mais de problemas do que de um conhecimento positivo sobre o sistema educacional na Alemanha.<sup>1</sup>

Os cientistas sociais mais sensíveis sabem, desde o início, que a sociologia acadêmica da educação faz parte de um discurso complicado sobre a crise educacional e intelectual da Alemanha do pós-guerra. Obviamente este discurso tem conexões íntimas

---

\* Conferência proferida no Seminário Internacional de Sociologia da Educação, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, em setembro de 1984.

<sup>1</sup> Os diversos resultados empíricos e as descrições dos problemas educacionais produzidos pelos sociólogos alemães da educação podem encher uma biblioteca. Um bom sumário é apresentado no *Arbeitsgruppe* (1979). Num manual de 12 volumes as instituições científicas apresentaram uma visão ampla de detalhes empíricos, conceitos teóricos e linhas de controvérsia em todo o sistema educacional da Alemanha Ocidental (ver Lenzen, 1983).

com o processo de reforma educacional, bem como com os campos econômico e político. Mas não existe nem uma simples rede de relações nem uma história autônoma de conhecimento acumulado. Ao contemplarmos as duas décadas de reforma educacional e de pesquisa sociológica, observamos uma mudança assombrosa. Há dez anos, quando estagnou o curto período da vertiginosa explosão de reformas experimentais, testemunhamos um grande aumento de publicações sobre os problemas educacionais e sobre as condições de reforma. Em oposição às nossas agências governamentais, os cientistas sociais defendiam os conceitos de escolas compreensivas, reforma curricular, tomada democrática de decisão e reforma universitária de base. Em meados da década de 70 as palavras do ex-Chanceler Willy Brandt ao assumir o governo em 1969, ainda circulavam na comunidade científica: "A educação e o desenvolvimento de habilidades, a ciência e a pesquisa ocupam lugar proeminente entre as reformas que temos que efetuar na nossa República". A partir daí experimentamos uma contra-reforma conservadora em todas as áreas que seriam suscetíveis de reforma. A sociologia da educação estabelecida tem reagido com uma onda de autocrítica e de auto-reflexão, num estilo freqüentemente lamurioso. Reconhecimento público insuficiente, falta de apoio financeiro, restrições burocráticas e condições catastróficas do mercado de trabalho para os formados, inscrevem-se nestas lamentações. Lamentações bem fundamentadas condensam-se em enunciados de uma crise de identidade atribuída a toda uma geração de cientistas sociais. Um sociólogo alemão bem conhecido, que trabalha há muitos anos em pesquisa sobre estratificação e igualdade de oportunidades, escreveu recentemente num trabalho sobre *As ilusões da pesquisa sobre escolas*: "Não podemos esperar realmente nenhuma revelação nova sobre as nossas escolas e nem mesmo questões novas para a pesquisa. Não há nada mais a descobrir, mas muito a mudar" (O. Preuss, 1982). Se os sinos dobram para o discurso seria insípida a mera apresentação de resultados, descrição de tendências e formulação das necessidades de pesquisa. Temos que investigar a transição de um discurso sobre a crise educacional para a crise de um discurso.<sup>2</sup>

## O Fundamento ideológico comum do discurso geral sobre educação

Rastreamos os sinais da crise numa área aparentemente segura, encontramos uma convergência espantosa de problemas, questões de pesquisa, pontos controversos e temas na sociologia da educação, pelo menos nos Estados Unidos da América, Grã-Bretanha e Alemanha Ocidental<sup>3</sup>. A pesquisa se concentra em relações e não em coisas — relações entre os componentes internos do sistema educacional (interação professor-aluno, relações entre o currículo e o desempenho do aluno) ou em relações destes

<sup>2</sup> Nos últimos anos numerosos livros, artigos e ensaios apresentaram resenhas e avaliações, sendo o período de 1976 a 1979 muito rico em publicações. Uma série de exemplos típicos: Haller/Lenzen (1976), V. Friedeburg (1978), Haug (1979), Rolff (1980). A autocrítica da esquerda pedagógica é condensada por Beck/Boehncke (1982).

<sup>3</sup> Encontramos bons exemplos de tal convergência em várias introduções e livros de textos sobre a sociologia da educação. Ver, por exemplo: Heintz (1959), Kippert (1970), Fend (1974), Hurrelmann (1974), Gross (1975). Tais livros revelam a acolhida dos trabalhadores de Bourdieu, Brim, Floud, Bernstein, Brookover e de outros sociólogos dos Estados Unidos, da Grã-Bretanha e França e, em parte, também da crítica neo-marxista.

componentes com outras áreas da sociedade (trabalho, poder político, estratificação social ou estrutura de classes). A suposição de um sistema educacional relativamente autônomo, desligado de outras conexões sociais é aceita sem discussão. Obviamente são relevantes as diferenças do conteúdo das evidências, de focos de interesse e conceitualização teórica. Mas parece que temos na sociologia da educação uma área de pesquisa bem dimensionada, diferenciada em áreas temáticas, com um objeto unificado e estável: "a educação". Tal objeto é examinado sob diversas condições históricas, culturais, políticas e econômicas e poderíamos ficar com a impressão de que a Sociologia da Educação na Alemanha não é nada mais do que uma variação nacional de um discurso sociológico internacional sobre educação e socialização. Se questionarmos os encorajantes acordos internacionais em nosso campo, chegaremos à suposição de que deve haver um discurso geral sobre a educação, cuja viabilidade deve ser epistemologicamente baseada em terreno seguro, que certamente não se localiza no objeto comum: "a educação". Tal objeto pode existir numa antropologia platônica metafísica, mas, em uma ciência, a unidade e generalidade de um objeto epistêmico, que possibilite a descombinação e recombinação de suas artes deve fixar-se numa teoria. Na Alemanha e na comunidade internacional de cientistas sociais usamos um largo espectro de abordagens teóricas incompatíveis. Se aceitamos o argumento de ser a teoria consistente a única garantia de um objeto epistêmico unificado e estável, então não contamos absolutamente com um objeto unificado no discurso sociológico sobre a educação.

Como, então, podemos nos comunicar, mesmo em nível internacional, sem um objeto comum? Por que não usamos nas nossas conversas discursos fracionados? De maneira geral, presumo que existam duas razões para o sucesso:

a. O discurso é ligado a um modelo de desenvolvimento social e industrial, representado pelas sociedades capitalistas mais avançadas. Sabemos que um discurso autônomo sobre a educação ocorreu pela primeira vez na Europa quando foi alcançado certo estágio de diferenciação social e de industrialização. Neste estágio, tornou-se possível e necessário deslocar do nexo social do cotidiano a tarefa de formação de personalidades socializadas e localizá-las em organizações sociais particulares, nas escolas especialmente. As sociedades industrializadas altamente desenvolvidas têm uma formação ideológica comum, que determina o progresso social pelo domínio da natureza, pela tecnologia baseada na ciência e pelo aperfeiçoamento do homem pela educação. Podemos chamá-la de "crença no progresso técnico". Esta ideologia desloca a origem da crise econômica e social das contradições sociais centrais e a coloca no baixo nível da produção científica, em falhas tecnológicas e no problema das pessoas desqualificadas. O discurso sociológico sobre a educação na República Federal Alemã compartilha deste padrão ideológico, mas existe também um melhor nível de conhecimento.<sup>4</sup> Embora ligado a uma ideologia comum, o

<sup>4</sup> O modelo do desenvolvimento social e industrial afirmado no discurso sobre educação foi objeto de crítica radical por parte da "Escola de Frankfurt". No famoso *Dialektik der Aufklärung* (Dialética do Iluminismo), Adorno & Horkheimer já em 1944 classificaram como mito a crença irrefletida no progresso técnico. Apenas um pequeno círculo de especialistas, e não o discurso geral, familiarizou-se com as críticas à ideologia geral do desenvolvimento econômico e industrial de uma sociedade mundial (como as de Cardoso/Faletto, Furtado ou Wallerstein) e com a teoria latino-americana da dependência.

discurso se torna universal e o objeto da pesquisa permanece estável e apropriado à decomposição e recombinação de suas partes.

b. Neste discurso podemos testemunhar uma hegemonia cultural através de um *establishment* científico de nível internacional. Existem centros e periferias, metrópoles e províncias, figuram líderes e epígonos. A história da sociologia da educação na Alemanha Ocidental está escrita em termos dos resultados e conceitos importados dos Estados Unidos da América e da Inglaterra. Por duas décadas tal dependência foi aceita sem discussão. Mas, de modo bastante irônico, a existência de uma estrutura hegemônica parece constituir pré-condição de entendimentos — mesmo para as forças anti-hegemônicas em nível internacional.

### Dinâmica de um discurso heterônimo

A pesquisa educacional na Alemanha é considerada como uma questão interdisciplinar. Disciplinas diversas compartilham do objeto “educação”: Psicologia, Sociologia, História e Filosofia desenvolveram subdisciplinas para a pesquisa educacional. Há um debate antigo quanto a ser a ciência educacional algo mais do que a integração dos diferentes aspectos disciplinares do seu objeto. Podemos encontrar um fator da crise desse debate na observação de que disciplinas diversas não têm um objeto epistêmico comum. A estrutura disciplinar da ciência social acaba se tornando um limite à integração do conhecimento social sobre a educação.<sup>5</sup>

A Sociologia da Educação, como parte de pesquisa multidisciplinar, estabeleceu uma autonomia relativa na República Federal da Alemanha pelas suas conexões com a política educacional, o planejamento e a prática cotidiana da educação. O discurso parece ser dependente, por um lado, da crença no progresso e, por outro, da adoção de problemas oriundos da política, da economia e da prática diária dos educadores.

Podemos registrar a história do discurso através de uma cadeia de problemas e de crises provenientes da economia, da política, e mais recentemente da ecologia. Não contamos ainda com uma descrição e explicação satisfatórias de tal história. A evolução do discurso sociológico sobre a educação na Alemanha teve sua força propulsora não na emergência de uma série de problemas, dentro da disciplina, mas na adoção de problemas provenientes da política educacional e da experiência dos educadores. A maioria das publicações sobre a história da pesquisa educacional foi organizada de acordo com fases de flutuação do mercado, curvas do Produto Nacional Bruto e implementação de programas políticos.<sup>6</sup> Não parece haver uma história interna da emergência de problemas e de sua solução através da simulação e sistematização do conhecimento. Os imperativos da auto-apresentação acadêmica necessitam de uma explanação sociológica.

Podemos estudar pelo menos um mecanismo na Alemanha: durante vinte anos observamos a utilização da educação com a finalidade de superar problemas sociais, tais como as tendências neofacistas ou, mais recentemente, o desemprego. Problemas

<sup>5</sup> De modo bastante irônico, na nova lei sobre a educação superior, nosso governo conservador tenta melhorar as condições de pesquisa nas universidades, enfatizando novamente a importância da estrutura universitária de orientação por disciplina, em detrimento da pesquisa interdisciplinar.

<sup>6</sup> Encontram-se em Becker/Wagner (1977), Hüfner/Naumann (1977), Goldschmidt/Schöfthaler (1979) e Arnold /Marz (1979) esquemas semelhantes das fases do discurso sobre educação.

sociais são redefinidos como tarefas educacionais e os educadores têm que aceitá-los como um desafio. A sociologia da educação sustenta este mecanismo de deslocamento de problemas, acentuando a importância da educação no crescimento econômico, na democratização e renovação cultural. Sem dúvida alguma, existe uma forte conexão entre a crise da reprodução capitalista, a política do Estado e os eventos do sistema educacional.

Mas, devido ao mecanismo de deslocamento de problemas, os problemas sociais externos estão presentes nas escolas e universidades apenas em nível simbólico. Ali eles podem ser manejados em lugar dos problemas reais, como por exemplo o desemprego juvenil, que se torna tarefa de pesquisa social qualitativa e quantitativa. A uma distância segura das estruturas básicas de poder e de distribuição da propriedade, os conflitos são enfrentados em um contexto social onde não encontramos nem suas origens e nem suas soluções. O nível dos sintomas não deve ser ultrapassado.<sup>7</sup>

Como as escolas e universidades na República Federal da Alemanha foram rotuladas como instituições de grande importância e ficaram sobrecarregadas de problemas, perderam rapidamente sua significação para os problemas reais de pessoas reais.

A importância pública das lutas dentro do sistema educacional constitui a ideologia no sentido verdadeiro da palavra, consciência falsa, mas necessária. Enquanto as bases da produção e reprodução sociais permanecem intocadas, as lutas dentro do sistema educacional constituem uma fonte potente desta ideologia. A Sociologia da Educação funciona como um amplificador ideológico, desde que ainda funcione a reprodução contínua de sua própria base ideológica, na forma de conhecimento científico ordenado.

### O itinerário alemão para a modernidade capitalista

A sociologia acadêmica da educação na Alemanha Ocidental compartilhou com outros países, por um longo período, do modelo de desenvolvimento social e industrial e dos mitos do progresso pelo domínio da natureza, pela tecnologia embasada na ciência e pelo aperfeiçoamento do homem através da educação. Mas há algo de peculiar na construção alemã do mito comum. Quando tentam explicar as formas diversas de modernização na Alemanha, na França ou na Grã-Bretanha, os historiadores em geral falam de "um modo especificamente alemão", afirmação que nos leva ao cerne do discurso científico sobre a educação. Para entender este tipo especial de desenvolvimento, temos que nos lembrar de que a Alemanha nunca passou por uma revolução bem-sucedida. Falar-se de uma tradição democrática viva seria um exagero descarado. As instituições democráticas de hoje foram introduzidas depois da derrota na guerra e vieram do exterior. Atualmente o "Modelo Alemão" significa, para o mundo inteiro, o sucesso econômico, a eficiência técnica e estabilidade política. Mas, se considerarmos o início do desenvolvimento democrático da Alemanha Ocidental após 1945, teremos aguçada compreensão da crise presente.<sup>8</sup>

<sup>7</sup> Uma análise mais detalhada deste mecanismo é realizada por Negt (1982) e Negt/Kluge (1981).

<sup>8</sup> A história da Alemanha de pós-guerra permanece ainda um projeto inacabado. Concentrei muitas considerações na Alemanha Ocidental especialmente, porque a área oriental depende do modelo soviético, sendo portanto, uma história à parte. A falsa alternativa "democracia ou socialismo", que sempre nos é imposta, é resultado ideológico da cisão da antiga Alemanha em uma sociedade capitalista-democrática (ocidental) e uma sociedade socialista-estatal (oriental). Para

Temos que investigar duas áreas, marcadas pelos *slogans* “democratização” e “modernização”. Nos debates políticos e sociológicos sobre educação dos últimos vinte anos, estes dois *slogans* formaram pólos de um campo ideológico ordenado. O “modo especificamente alemão” nos leva também a idéias específicas sobre modernidade e democracia, que são apenas, dentro de certos limites, expressões de uma experiência histórica semanticamente condensada.

Na retórica política superficial ambos os pólos são tratados como se tivessem o mesmo valor. Mas, se aprofundamos a nossa observação, notamos uma contradição fundamental: de um lado, as idéias de oportunidades iguais, redução de privilégios e democratização de todas as áreas da vida foram formuladas por um movimento político da esquerda, como reação e condições autoritárias e contra a restauração das estruturas anteriores de poder, privilégios e propriedade na Alemanha Ocidental. Por outro lado, as atividades econômicas e a administração afirmavam ser necessário compensar o atraso na modernização, acabar com a defasagem tecnológica, adaptar a educação e a ciência às necessidades econômicas bem como racionalizar todo o processo de educação. Para elas “modernização” significa modernização das estruturas restauradas. Por mais de vinte anos, o discurso das ciências sociais sobre a educação, juntamente com a política educacional, percorreram o terreno ideológico entre a modernização capitalista e a emancipação democrática, com objetivos globais contraditórios.

Alguém que aspire a escrever a história do discurso científico sobre a educação alemã terá que investigar um intrincado processo de eventos político-educacionais, de adoção de problemas por cientistas sociais, de reações a tópicos ideológicos gerais e redefinições dentro de um espectro mutante de contextos teóricos. Haverá também que desfazer as camadas de retórica sofisticada acima do discurso, que reúne objetivos contraditórios em *slogans* como “oportunidade e eficiência iguais” ou “escola de realização democrática”. Nas ciências sociais da Alemanha Ocidental, o campo ideológico se dividiu ao longo das fronteiras acadêmicas: de um lado, um discurso econômico orientado para o planejamento foi organizado no pólo da modernização capitalista, onde os problemas econômicos eram considerados, de preferência, diretamente, e a pesquisa conservava um vínculo forte com as necessidades político-econômicas. A dinâmica deste discurso econômico sobre educação se adapta muito bem aos ciclos econômicos, embora os problemas econômicos tenham se eclipsado cada vez mais por uma tendência demográfica, devido a uma dramática queda na taxa de natalidade a partir de 1965.<sup>9</sup> O discurso sociológico correspondente organizou-se junto ao pólo da democratização, sendo os problemas econômicos considerados de modo mais imediato e a pesquisa, como um todo, orientada para uma ação de reforma dentro e fora do campo político. Este discurso funciona como um momento da reforma

---

o estudo da história do pós-guerra, leia-se por exemplo Steininger (1983) ou Claessens/Klönne/Tschoepe (1985). Os diversos desdobramentos dos sistemas educacionais orientais e ocidentais foram recentemente estudados por Baske (1984) e Tanguy/Kiefer (1982).

<sup>9</sup> De 1963 a 1980, a taxa de natalidade (calculada de acordo com o número de recém-nascidos vivos por 1.000 habitantes) na República Federal Alemã caiu de 18,3 para 9,1. Esta drástica queda cria inúmeros problemas para o sistema educacional, como por exemplo o desemprego crescente entre os professores de escolas públicas.

educacional.<sup>10</sup> Em nível político, tais discursos estão associados, mas na vida acadêmica estão estritamente separados, nos âmbitos da Sociologia e Economia da educação.

A maioria dos nossos cientistas sociais jovens que trabalham no campo da pesquisa educacional, consideram os primeiros anos depois da Segunda Guerra Mundial como o início deste discurso. Naturalmente, eles conhecem algo sobre a história do período que antecedeu à guerra e afirmam a existência de um hiato de 12 anos no período fascista. A sociologia da educação no período que antecedeu à guerra é então tratada como um período pré-científico; o discurso científico sobre a educação, sob o ponto de vista desses cientistas constituiu-se uma ruptura com a pedagogia tradicional e a filosofia social, da educação. Porém, dentro da tradição do pensamento social desde a Revolução Francesa, na Alemanha pelo menos duas facções lutam entre si: de um lado, o pensamento social, como crítica do modo dominante do pensar, das práticas sociais e das estruturas de poder e privilégio; por outro, a tradição de uma ciência da ordem social. Os rótulos “progressista” e “conservador” estabelecem as diferenças a grosso modo. No período fascista, a tradição crítica foi interrompida e a sociologia como uma ciência da ordem social floresceu.<sup>11</sup> A ruptura com a tradição, exigida pelos pesquisadores sociais, constituiu antes de tudo e principalmente, uma ruptura com os diferentes ramos da tradição crítica. A crise atual da reforma educacional e a crise do discurso científico sobre a educação têm as suas raízes na natureza da reconstrução da sociedade germânica após o período nazista.

Em geral arriscamo-nos a empreender reformas de base após desastres, particularmente se as falhas de um sistema educacional são óbvias para o público, como a reforma baseada no conceito humboldtiano das universidades alemãs do início do século XIX. Na República Federal da Alemanha aconteceu justamente o contrário. Depois da queda do regime fascista em 1945, as escolas e universidades foram integralmente restauradas, assim como todas as suas pré-condições sociais. Depois da guerra ainda persistia uma consciência pública do papel desempenhado pelas escolas e universidades na ascensão do fascismo. Entretanto, sem uma resistência séria e com o apoio das forças ocidentais de ocupação o *status quo* foi restaurado por ser útil à incipiente guerra fria. A “democratização” foi sobretudo uma ruptura com o sistema político

<sup>10</sup> A ligação entre política, reforma educacional e Sociologia da Educação tem sido muito bem estudada nos últimos anos pelo *establishment* sociológico, não apenas de maneira global como também nas áreas particulares da pesquisa. Para descrições gerais e resenhas da literatura ver Beck (1982), Beck/Lau (1983), Roeder (1983), bem como Nuthmann (1983), que analisou o campo de pesquisa sobre qualificação; Geulen (1983), a pesquisa sobre socialização; Lembergt (1983), o treinamento profissional; e Teichler (1983), a pesquisa sobre a educação superior.

<sup>11</sup> A longa tradição do pensamento crítico no contexto do idealismo filosófico (Kant, Fichte, Hegel), sua inversão materialista e prolongamento por Marx, ou sua renovação como ciência social por Max Weber, constitui mais do que um período pré-científico. Comparada com a antiga tradição filosófica do pensamento social, a sociologia, como disciplina, era uma novidade na Alemanha anterior à Guerra, geralmente dirigida contra o marxismo e desenvolvida como ciência da ordem social.

Nos últimos anos, a história da sociologia no período fascista torna-se, pela primeira vez, objeto de pesquisa histórica séria, com a conclusão de que “no nível do discurso científico, os sociólogos eram representantes das tradições alemãs que, no período nazista, até certo ponto ajudaram a moldar o Nacional Socialismo”. Durante o fascismo, a pesquisa sociológica acadêmica intensificou-se em muitas áreas. A emigração e destruição do pensamento crítico eram pré-condição do sucesso acadêmico da sociologia como ciência da ordem social. Para estudar este período da história da ciência social, ver Stolting (1984).



---

fascista e suas instituições, seguindo-se a criação da democracia liberal formal e a reconstrução da economia capitalista.<sup>12</sup>

Depois de 20 anos sem reforma, conforme um relatório da UNESCO, a reforma educacional, do modo como se iniciou nos meados da década de sessenta, não poderia unir suas motivações e conceitos às experiências das instituições democráticas desmornadas de 1933 e, muito menos ainda, à autoconsciência dos movimentos democráticos anteriores a 1933. Idéias políticas democráticas surgiram na Alemanha de pós-guerra sob a forma de uma “reeducação” insossa e ineficientemente administrada, que foi imposta pelas forças de ocupação, especialmente as norte-americanas. A reforma educacional da década de 60 tinha perdido suas ligações com os projetos de reforma da República pré-fascista. Em relação à história alemã em geral e às experiências democráticas da resistência antifascista em particular, ela é caracterizada pela cegueira histórica. Sem qualquer referência à outra “Alemanha”, projetos em larga escala, como as nossas escolas compreensivas, se iniciaram, foram planejados e implementados com base em modelos organizacionais importados dos sistemas educacionais anglo-saxões. Mas estes modelos estrangeiros, ao chegarem dos Estados Unidos e Grã-Bretanha, transformaram-se em pesadelos teutônicos quando se encontraram com a ciência educacional e a burocracia alemãs.

A pesquisa educacional institucionalizada tem feito apenas um pequeno esforço para desenvolver uma autoconsciência histórica. Sua história parece ser uma história de dissimulações e esquecimentos. Em vez de perspectivas baseadas no passado e reflexão sobre o presente como um período de mudanças, ofereceu colocações delineadas em face de um quadro distorcido de educação geral e clássica, da tradição filosófica crítica e dos conceitos idealistas de formação da personalidade. De modo bastante irônico, a herança clássica distorcida e desintegrada foi aceita confiantemente pela esquerda intelectual e política. Conceitos revistos de formação, aquisição do conhecimento através da ação social, conhecimento como um estágio de desenvolvimento pessoal, educação para autonomia e maturidade foram extraídos da tradição idealista e reintegrados em conceitos de renovação radical do sistema educacional. Foram formulados pelos da esquerda e, em particular, pelos advogados de uma teoria da sociedade crítica e neomarxista. As mais sérias objeções aos conceitos de planejamento e modernização, importados sem qualquer crítica, foram formuladas pela esquerda e pelos defensores de uma teoria social neomarxista.<sup>13</sup>

Neste segmento do ambiente intelectual ainda se sabia que o fascismo alemão era apenas parcialmente irracional e que também a Alemanha tinha experimentado durante o regime fascista um alto grau de modernização: a forma fascista de capitalismo alemão funcionou dentro de altos padrões de racionalidade técnica, com uma eficiência organizacional e técnica chocantes — expressão verdadeira da razão instrumental. No cerne da ideologia fascista se encontrava uma crença inabalável de que, para qual-

---

<sup>12</sup> Oscar Negt, filósofo social da ala esquerda da Escola de Frankfurt, tem enfatizado este ponto freqüentemente nos últimos anos com argumentos convincentes (ver Negt, 1982). A história da sociologia do pós-guerra, na Alemanha Ocidental, agora está bem documentada por Lüschen (1979) e Weyer (1984).

<sup>13</sup> É impossível fazer uma crítica completa dessa literatura. Mencionarei apenas alguns livros que influenciaram o movimento de reforma radical e a expansão da autoconsciência da esquerda política e pedagógica na Alemanha: Altvater/Huisken (1971), Beck (1970), Becker/Jungblut (1972), Heydorn (1970), Nitsch (1965), Vogel (1970).

quer problema humano, deve existir uma solução técnica. Tal base ideológica possibilitava a redefinição de problemas políticos, sociais e culturais em termos de problemas técnicos: oposição política, diferenças raciais distorcidas ou discrepâncias culturais e sexuais eram "solucionadas" nas prisões nazistas e nos campos de concentração. O maior experimento social do domínio fascista foi o assim chamado "Endlösung der Judenfrage", a "solução final do problema judaico" pela exterminação do povo judeu. Aparatos técnicos como câmaras de gás e campos de concentração são as expressões verdadeiras da razão instrumental sem escrúpulos morais.

Depois da guerra, a maioria da população germânica dissociou-se dos excessos da crueldade fascista e a partir daí a propaganda nazista aberta ficou mais ou menos ultrapassada. Encontramos naturalmente grupos e partidos neofascistas na Alemanha Ocidental, mas sua influência social e política é limitada. Na Alemanha do pós-guerra também a ideologia nazista se dividiu: racismo, anti-semitismo e chauvinismo se dissociaram do "cerne racional" da síndrome fascista: seu conceito de modernização, a idéia de que para qualquer problema tem que haver uma solução técnica, bem como a crença no processo técnico, se revitalizaram num esquema de referência. Foi bem fácil americanizar o cerne racional e transformá-lo em ideologia que funciona eficientemente dentro de uma sociedade formalmente democratizada.<sup>14</sup> Uma vez fixada numa nova constelação política, a razão instrumental foi desnazificada. A Sociologia da Educação assentou suas bases também nesta constelação.

Nos últimos anos da década de 60, os intelectuais educados no período do pós-guerra retomaram o tema da cegueira tradicional quando a reforma institucionalizada estava começando. Eles redescobriram não apenas o passado fascista, como também os democratas radicais e os marxistas críticos, que trabalhavam, antes de 1933, nos projetos de reforma educacional. Referência especial foi feita ao trabalho de Bern Feld e Hörnle, em que se uniam os pensares psicanalítico e marxista. Um discurso marxista relativamente autônomo, com um forte toque anti-stalinista, estabeleceu-se como uma crítica combinada da modernização capitalista, economia da educação e reforma tecnocrática. Neste discurso, a exigência de democratização foi radicalizada e universalizada: a democratização adquiriu o significado de "democratização de todas as áreas da vida", incluída a esfera da produção. O rendimento empírico da reflexão marxista sobre a educação foi modesto. Em vez disso, resultados bem conhecidos, particularmente os da estratificação social e seleção educacional, foram retomados e reelaborados no esquema teórico da teoria marxista revista.<sup>15</sup>

Ainda hoje, a maioria dos postulados marxistas sobre educação e política educacional constitui parte integrante da Sociologia dominante. Eles suscitaram novos problemas de pesquisa e criaram os padrões de crítica contra a reforma tecnocrática nas escolas e universidades.

<sup>14</sup> O falecido Michel Pêcheux (Paris) descreveu a transformação do "cerne racional" da ideologia fascista em uma nova constelação ideológica como uma "reestruturação de um espaço ideológico". Segundo ele, a Segunda Guerra Mundial constituiu uma linha de morte entre duas formas de capitalismo: "O nazismo aparece como a forma mais moderna de desenvolvimento estratégico de acordo com o estilo prussiano. A derrota do regime de Hitler, com o triunfo do estilo americano, teve conseqüências ideológicas e políticas duradouras". (ver Pêcheux 1983).

<sup>15</sup> Mencionando apenas uma pequena mostra deste discurso, podemos citar Beck (1970), Gamm (1972), Huch (1972), von Werder (1975), Gröll (1975).

---

Uma série de postulados influenciados pelo marxismo tem sido subsequentemente incluída nos pressupostos básicos da pesquisa educacional acadêmica na Alemanha Ocidental. Afirmações como as abaixo citadas são, em sua maioria, aceitas sem contestação:

- o caráter classista da educação formal;
- a orientação de políticas públicas por interesses econômicos;
- o domínio de estruturas organizacionais, hierarquia de competência, ideologias pedagógicas e padrões de controle do conhecimento nas escolas.

No discurso sociológico acadêmico estes postulados são redefinidos e diferenciados, mas permanecem dentro do pensamento predominante. Como resultado, encontramos uma espécie de fusão entre o pensamento funcionalista, marxista e reprodutivista, com forte tendência para um determinismo sócio-econômico. O discurso todo, portanto, corre o sério perigo de se fechar diante dos problemas do futuro e da ação.

Uma falha decisiva do ramo marxista deste discurso é demonstrada pela falta de instrumentos de análise da frágil estrutura dos processos educacionais, dos conceitos insuficientes para a compreensão dos problemas da vida cotidiana e uma fixação dogmática com uma análise de classe historicamente ultrapassada. Porém, o que me parece ainda mais importante, é a cegueira em face da contradição fundamental da própria reforma educacional: modernização capitalista e emancipação democrática realmente ocorreram, ainda que de maneira incompleta e mutilada. Elas estavam entrelaçadas e aconteceram juntas, no mesmo campo ideológico. Os intelectuais da política e da educação têm que lidar com tais contradições como condição de trabalho. A análise marxista da atividade educacional e científica foi insuficiente. A esperada crise da sociologia da educação, portanto, não se deterá nas fronteiras do discurso marxista. Todavia, só vejo uma real possibilidade de vencer a crise intelectual dentro dos limites de um pensamento marxista crítico e refeito, pois faz parte deste discurso ligar o trabalho intelectual aos movimentos sociais.

Durante o curto período da "era da reforma" (entre 1970 e 1974), estabeleceu-se na Alemanha Ocidental uma coalizção de forças desiguais e contraditórias. Um movimento antiautoritário e uma facção favorável à reforma tecnocrática atuaram juntos, dentro do aparato do Estado e da política partidária estabelecida por um curto período com os mesmos objetivos. Nos treze anos de poder dos sociais liberais (os governos de Willy Brandt e de Helmut Schmidt) a coalizção se desfez e os projetos de reforma inacabados (como a escola compreensiva ou a universidade autônoma), com suas bases comuns, desabaram nas ruínas da reforma. Nossas crianças e professores estão agora vivendo e trabalhando nestas ruínas de concreto e de ar condicionado, no interior, ao ar livre, ou no meio das nossas cidades. Enquanto isto, experimentamos uma decomposição: a política educacional não se processa mais entre os pólos da democratização e da modernização, mas em culturas separadas. Em uma delas operam a burocracia e a tecnocracia, voltadas para critérios da eficiência quantificada. A retórica conservadora levanta problemas de reafirmação de padrões, de disciplina e de critérios de desempenho. A ênfase na profissionalização, o princípio responsabilidade e a busca da excelência (Sharp, 1984) são os temas da "primeira cultura", onde burocratas e tecnocratas atuam como um poder colonial. Enquanto isto, um novo movimento social, que focaliza os problemas da paz, ecologia, estilo de vida e autogoverno, está pouco a pouco se desenvolvendo numa "segunda cultura". Os limites entre estas duas

culturas não estão realmente fixados, mas se localizam bem no meio de nossas escolas, de nossas universidades e também no discurso sociológico da educação. O outrora firme terreno ideológico do discurso está se fragmentando em partes homogêneas.

### Um discurso paradoxal na crise

A divisão do trabalho entre sociologia e economia no discurso alemão sobre a educação reflete diferentes interesses sociais e epistemológicos. A partir do início da década de 60, a economia da educação investigou a relação entre o investimento nos seres humanos e o crescimento econômico e desenvolveu previsões sobre necessidades de mão-de-obra e de demanda social. O quadro de referência foi, desde o início, o sistema econômico, com suas demandas de mão-de-obra qualificada e bem socializada.<sup>16</sup> Ao mesmo tempo uma sociologia da educação que crescia rapidamente investigava a distribuição dos estudantes nos diversos tipos e níveis de escolas, as origens das barreiras educacionais para as classes sociais mais baixas e a função seletiva das diversas estruturas educacionais e o meio. O quadro de referência era a tarefa liberal de proporcionar "oportunidades iguais" e a objeção ao "desperdício de talentos".<sup>17</sup> Nos últimos anos da década de 60 e no princípio da década de 70, a comunidade germânica de educação começou a adotar conceitos, métodos e resultados acentuadamente anglo-saxões. Na economia da educação os conceitos e instrumental das abordagens de mão-de-obra e demanda social foram aceitos sem crítica e aplicados às condições alemãs. Com apenas uma débil conexão com o discurso econômico dominante e seus conceitos teóricos (como a teoria neo-clássica ou keynesiana do crescimento econômico e da renda), a economia da educação desenvolveu-se fortemente ligada às agências governamentais de planejamento.<sup>18</sup> Sua importância e reputação na economia acadêmica permanecem tênues. A maior parte das pesquisas foi levada a efeito fora das universidades, nos institutos de desenvolvimento e de pesquisa recentemente fundados, e o trabalho científico permanecia sempre sob o controle e pressão das agências financiadoras.

Na sociologia da educação os conceitos e métodos empírico-analíticos adotados coincidiam em parte com o conservadorismo remanescente e com a tecnocracia das ciências sociais alemãs. Poderíamos dizer que, logo de início, os padrões ideológicos teutônicos se americanizaram. Na Sociologia da Educação, praticada em geral por cientistas mais jovens, em parte advindos do movimento estudantil de esquerda, tal mistura pouco apetitosa tornou-se célebre objeto de crítica. Metateoricamente, estes jovens cientistas encontraram sua orientação, na maioria das vezes, nos conceitos dialéticos da filosofia social, elaborados pela Escola de Frankfurt, e tentaram parcialmente atrair

<sup>16</sup> Hegelheimer (1974), Alex/Weissshuhn (1980), Zedler (1979), fazem uma revisão crítica das diversas abordagens da economia da educação na República Federal da Alemanha.

<sup>17</sup> Raschert (1979) e Kreckel (1983) dão os resultados das últimas pesquisas sobre a desigualdade social, com referência especial ao problema da expansão educacional. Goldschmidt/Schöfthaler (1979) fizeram um laudo histórico da sociologia da educação na Alemanha Ocidental.

<sup>18</sup> No âmbito do discurso neomarxista foi efetuada uma crítica da economia, da educação, tanto de sua face acadêmica quanto de sua atuação nas políticas públicas, sobretudo de suas bases ideológicas, da desordem conceitual e das conexões com os interesses de planejamento capitalista. Como exemplo, podemos citar Altwater/Huisken (1971), Becker/Wagner (1977). Axmacher (1984) faz uma resenha crítica da crítica marxista.

as idéias gerais e os argumentos críticos para o terreno firme da pesquisa empírica. O famoso "Positivismusstreit", um debate acadêmico sobre o positivismo e empirismo, dividiu o discurso por muito tempo em facções conflitantes. O colapso da política reformista social-liberal, juntamente com a crise econômica e uma contra-reforma neoconservadora, levaram todo o discurso a uma situação ambígua: cedo a economia da educação, voltada para o planejamento, deparou com uma crise fundamental, da qual, penso eu, nunca se recuperará. A afirmação de que o investimento na educação intensificaria o crescimento econômico foi abandonada e o discurso perdeu seu postulado fundamental. Hoje em dia, considera-se a educação como um fator de custo. Uma parte dos economistas, no entanto, adaptou o seu trabalho às novas condições, dispensando os requisitos científicos e as explicações teóricas. Desenvolveram novas estratégias para a racionalização do trabalho em termos de responsabilidade social: a incidência de desemprego, de oportunidades de trabalho e de educação são registradas e avaliadas, enquanto são estabelecidas as áreas de intervenção política efetiva para o governo. Outra parte livrou-se deliberadamente dos entraves da doutrina econômica, transformando-se em teoria dos sistemas sociais, orientada para novos padrões de planejamento.<sup>19</sup>

Na **Sociologia da Educação** estamos experimentando um período de sofisticação teórica e refinamento metodológico. A crescente complexidade dos esquemas conceituais, ao lado da intensa competição entre os diferentes paradigmas e da profunda incerteza ideológica, origina aspirações por teorias grandiosas e liderança intelectual. A pesquisa e o raciocínio pedagógico têm como foco, hoje em dia, a assim chamada "crise educacional do ensino secundário". Em outras palavras, são examinados os resultados das reformas educacionais, as reformas inacabadas e as contra-reformas, o que nos parece ser uma busca de sentido nas ruínas da reforma. Perdeu-se a identidade da ordem do discurso ao mesmo tempo que foram abandonados os objetivos de igualdade social e de oportunidades de vida. No discurso sociológico sobre a educação descobrimos sinais de crescentes modificações, paralelos aos que ocorrem na economia da educação: um reexame da teoria geral dos sistemas e dos conceitos neofuncionalistas de sociedade começa a substituir antigos conceitos. Esta parte do discurso pode recuperar-se da crise e desenvolver-se como uma nova ciência da ordem social, referindo-se especialmente a um conceito de educação profissionalizada.<sup>20</sup>

Acha-se então o discurso científico sobre a educação em situação peculiar: uma parte é fragmentada em vários pedaços e em muitas abordagens e grande número de disciplinas especializadas. A outra se transforma numa ciência de ordem social, voltada para o sistema. A sociologia da educação, como um acesso disciplinar particular aos problemas da educação, desfaz-se, de certo modo, numa ciência social geral da educa-

<sup>19</sup> O acolhimento da teoria geral dos sistemas e do neofuncionalismo foi de grande importância para a transformação da economia da educação em uma teoria dos sistemas orientada para o planejamento. Veja Jensen (1970) sobre a base teórica deste conceito e Becker/Wagner (1977) sobre a sua crítica.

<sup>20</sup> O trabalho teórico de Niklas Luhmann constitui, cada vez mais, o centro intelectual de gravidade para os educadores orientados para o sistema e para os sociólogos da educação (ver Luhmann/Schorr, 1979). Na sociologia acadêmica da educação a teoria modernizada dos sistemas se expande sob a bandeira de um "funcionalismo crítico". Como exemplo proeminente, veja Hurrelmann (1975).

ção.<sup>21</sup> A crítica marxista da economia acadêmica e a sociologia da educação tinham preparado campo para esta nova estruturação do discurso. Mas como, nesta situação, podemos falar sobre uma unidade discursiva?

Para responder a esta questão temos que examinar cuidadosamente a transição de um discurso sobre a crise educacional para a crise de um discurso, sob três aspectos:

a. A transição vem acompanhada de um deslocamento temático do discurso. A antiga análise da necessidade de reforma, devida à estrutura seletiva do sistema educacional, sua relação com a economia, o poder político e a estrutura de classes, centralizou-se no tema da “desigualdade social”. Uma crítica liberal das funções seletivas da educação se ligou ao movimento de reforma dentro e fora das políticas do Estado. Hoje em dia os políticos neoconservadores, juntamente com os intelectuais céticos, levantam o problema do desvio das políticas educacionais e defendem uma “reforma da reforma” – explicitamente com motivações diferentes.

b. Ao mesmo tempo observamos uma mudança na referência prática das atividades de pesquisa. Uma facção se desloca de uma administração educacional orientada para a reforma, cujo término seguiu-se ao fim da coalizão social-liberal, para o cotidiano das crianças e dos professores, tomando em consideração sua inclinação e potencialidade para a mudança social. A outra facção reage com abstinência política, concentrando-se nos problemas internos da comunidade científica. Finalmente, temos um grupo de cientistas sociais que combinam uma crítica radical das idéias da reforma liberal e suas práticas com os assim chamados “novos movimentos sociais” (em prol da ecologia e da paz e movimentos feminista e jovem). Apenas uma minoria de cientistas educacionais apóia a contra-reforma conservadora com argumentos sociológicos.

c. Na passagem do discurso para um novo estado encontramos também uma mudança do autoconceito da ciência. Padrões de objetividade e de evidência estatística, extraídos da tradição empírico-analítica, foram eclipsados por idéias e práticas de pesquisas vindas da tradição antropológica cultural ou fenomenológica. Tal mudança reivindica um significado subjetivo. O discurso, portanto, adquire cada vez mais auto-referencial e auto-reflexão e gera, na tecnologia educacional e na aceitação pública, uma inadequação sob o ponto de vista prático.

Em meu imperfeito esboço do desenvolvimento do discurso científico sobre a educação na Alemanha Ocidental talvez tenha exagerado a importância das relações práticas e suas bases ideológicas. Sem dúvida, mudar os problemas econômicos e políticos, em vez de lidar cientificamente com os problemas internos, resultou na criação de conceitos e na geração de conhecimentos. Mas o discurso sobre a educação não é totalmente heterônomo. Ainda existe uma ordem teórica interna relativamente autônoma, cujo elemento mais significativo será o arcabouço teórico de referência para o conhecimento empírico sobre educação. Se analisarmos tanto a educação quanto o discurso científico sobre a educação como práticas, como eu fiz, temos que compreender a

<sup>21</sup> Os doze volumes de *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft* são um indicador representativo da dissolução da relativamente autônoma Sociologia da Educação como disciplina relativamente autônoma na República Federal da Alemanha. Esta área de pesquisa não é representada sob esta categoria. Em seu lugar encontramos uma ciência interdisciplinar da educação (*Bildungswissenschaft*), considerada como uma ciência social geral, dividida em ramos teóricos como os da sociologia geral: estruturalismo, estrutural-funcionalismo, teoria dos sistemas; materialismo histórico, neomarxismo, teoria crítica; interacionismo simbólico, etnometodologia, fenomenologia; behaviorismo (Lenzen, 1983).

relação entre teoria e ideologia dentro do discurso. Consideramos a “educação” como prática cultural particular, a serviço da criação, controle, reprodução e distribuição do conhecimento, das qualificações e posições sociais. Como prática educacional, ela é focalizada pelo lado subjetivo da cultura moderna, chamada *Bildung*, a formação de personalidades educadas. Como prática social, liga-se aos mecanismos manifestos e latentes da distribuição de oportunidades, seleção de posições sociais ou legitimação de estruturas sociais. A ciência social descobriu e sistematizou um grande número de “funções” (por exemplo: qualificação, seleção, emancipação pessoal e social), ao lado do objetivo principal de qualquer sistema educacional: a reprodução, distribuição e renovação de um conhecimento ordenado e controlado sobre a natureza e a sociedade. O debate sobre o predomínio das diversas funções tem, por vezes, esquecido tal propósito da educação. Nas sociedades mais modernas, instituições particulares (como academias e universidades) se preocupam com a avaliação, crítica e renovação do conhecimento. A relação, portanto, entre ciência e educação, pesquisa e ensino, é crucial para a função social do conhecimento dentro do processo educativo.<sup>22</sup> Serviria como um poder hegemônico, como instrumento refinado de governo e de supressão ou como um veículo relevante de desenvolvimento da consciência de si mesmo e de autopercepção das pessoas educadas. A dialética da educação e governo, conhecimento e poder resulta deste relacionamento.

O discurso científico sobre educação não é mais do que outra prática cultural em que a ciência, como forma particular de conhecimento, é gerada pela pesquisa, avaliada e controlada por uma comunidade científica, apresentada e reproduzida pelo ensino e pela divulgação, e distribuída dentro e fora do discurso. A referência prática e o foco temático constituem uma configuração particular de interesses e decisões conceituais prévias. A Sociologia da Educação voltada para a reforma e a “ciência geral da educação” têm como objetivo o esclarecimento e a elevação da conscientização popular a respeito de sua situação e seus interesses. Porém, devido às relações do discurso com os outros discursos científicos e devido à necessidade de uma ordem teórica interna, o conhecimento sobre educação se sistematiza sob uma forma pouco relevante para as pessoas preocupadas com a ação em situações práticas. Na Alemanha encontramos um antigo e estéril debate sobre o hiato entre a teoria e a prática da educação, que mascara o fato de que o conhecimento produzido dentro das tendências da pesquisa social sobre educação é limitado pela razão instrumental e ordenado numa forma apropriada às necessidades do planejamento e da administração. Dada sua condição cognitiva, trata-se de um tipo de *Herrschaftswissen* (conhecimento dominante). Tal conhecimento advém da prática da educação nas comunidades, escolas ou universidades; reorganiza-se no esquema de referência de uma teoria e é levado ao público mediante o discurso científico. Mas apenas parte das pessoas atingidas pode usar tal conhecimento na melhoria de sua situação. Parece ser um paradoxo fundamental do discurso progres-

<sup>22</sup> Em uma nova “sociologia do conhecimento pedagógico” os cientistas sociais alemães redescobrem a tradicional “sociologia do conhecimento” alemão (Mannheim, Scheler) e tentam relacioná-la aos novos conceitos anglo-saxões, em especial aos da Grã-Bretanha (ZSE, 1981, nº 1). Também aparece, neste discurso específico, uma orientação para o pensamento teórico do sistema. Mas persistem ainda as controvérsias sobre as funções sociais das diferentes partes do sistema educacional. Becker (1983) nos oferece um exame do debate no campo da educação de nível mais alto entre o funcionalismo sistêmico e a teoria da reprodução, baseada no materialismo histórico.

---

sista sobre educação o fato de que o auto conhecimento é levado ao povo ao lhe ser subtraído. A unidade do discurso dividido em facções é constituído por tal paradoxo, por sua dissimulação e pelas múltiplas tentativas de evitá-la.<sup>2,3</sup>

### Satisfação ideológica dos anseios teutônicos por uma teoria grandiosa

Como prática discursiva, a sociologia da educação opera sempre de forma teórica e ideológica. Como teoria científica, o conhecimento gerado sobre a educação serve como meio de descrição, explicação e predição; como ideologia, as mesmas estruturas de conhecimento legitimam e ilegitimam a ação pedagógica, a política e as instituições. Pela sua dupla existência, a sociologia da educação gera do seu íntimo a necessidade da crítica: devido especialmente às suas ligações com o planejamento político ou às suas alianças com os movimentos sociais, o limite entre a teoria e a ideologia permanece encoberto pela retórica. A crítica tem que descobri-lo.

Como parte da ciência social geral, o discurso sobre a educação compartilha dos problemas fundamentais de uma teoria crítica da sociedade. A reprodução em situação de crise, o desenvolvimento e a evolução entre a economia, a política, a ideologia e a educação são problemas comuns de qualquer ciência social. Mas se revela crucial para uma Sociologia da Educação crítica e autocrítica, ter, de um lado, uma teoria consistente da ideologia<sup>2,4</sup> e, de outro, um conceito de teoria bem fundamentado. Portanto, os debates sobre o significado da ideologia e as inúmeras controvérsias metateóricas têm sempre influenciado a ordem discursiva. Não há, na Alemanha Ocidental, acordo quanto ao significado dos termos "ideologia" e "teoria"; existe, além disso, uma polémica pendente sobre a necessidade e possibilidade do estabelecimento de uma linha de demarcação entre elas, e há ainda indecisão quanto ao *status* da Sociologia da Educação.

Na Alemanha Ocidental, a disputa no discurso da educação incide, de um lado, no quadro teórico de referência, voltado para o conhecimento empírico, e de outro, nas decisões sobre a prática e o partidarismo. Observamos uma grande variedade de conceitos que serve como esquema de referência e um amplo espectro de relações práticas. Mas a evidente pluralidade do discurso gera descontentamento. Não contamos, na Alemanha, com a tradição britânica do tolerante debate de prós e contras, onde a discussão intelectual é considerada como um jogo e espera-se que vença o melhor. A tradição intelectual alemã é aquela da guerra religiosa, tendo como resultado inimigos destruídos, uma nova liderança e uma verdade revestida de armadura de papel. Novos conceitos aparecem e figuras clássicas se desvanecem, alguns podem dominar o discurso por algum tempo e ser afastados, à força, por recém-chegados. Em muitos estudos o contexto teórico permanece sem explicação ou se compõe de teorias fragmentadas. O

---

<sup>2,3</sup> Uma análise mais detalhada deste tipo de paradoxo pedagógico fica claro em Becker/Ritsert (1983).

<sup>2,4</sup> A literatura sobre a teoria da ideologia nas ciências sociais alemãs e sobre a filosofia ultrapassa todos os limites. Particularmente nos debates neomarxistas, o conceito de ideologia de Gramsci é questionado e confrontado com outras abordagens, por exemplo, a teoria clássica da consciência de classe de Lukács e a teoria ideológica de Horkheimer e Adorno.

Um debate internacional entre as diferentes posições marxistas é documentado por Hänninen/Páldan (1983). Fora do discurso marxista o problema da ideologia é tratado sobretudo no contexto de uma sociologia do conhecimento.



discurso, como um todo, portanto, corre sempre o perigo de se esfacelar em monoculturas teóricas. Não encontramos experiência social e histórica no sincretismo religioso e cultural. Temos necessidade de um deus, uma religião — talvez duas... Podemos, na Alemanha, estudar a maneira pela qual padrões particulares de ação política se reproduzem na prática teórica do discurso: dissimulação de interesses, luta pelo poder, conciliações, limitação das esferas de influência e de competências, alianças mais ou menos duradouras... todo este mecanismo encontramos no campo da verdade.

Desde os meados dos anos 70 influentes educadores alemães têm propagado e estabelecido algo como um equilíbrio de poder entre os diversos paradigmas, com vista a “uma teoria geral da socialização socialmente organizada”.<sup>25</sup> Partem da evidência de que nenhuma das teorias existentes é abrangente, universal e suficientemente rigorosa para explicar satisfatoriamente a educação e socialização. Assim, tratam os diversos paradigmas para elaboração de teorias como elementos de um sistema conceitual organizado em diferentes níveis analíticos, combinados e relacionados a uma ampla teoria emergente. Estes elementos são retirados dos seus contextos anteriores e desligados de sua tradição intelectual e embasamento ideológico. Os construtores da teoria discordam sobre o tipo e número de níveis analíticos e sobre como os elementos devem organizar-se. No entanto, existe um forte consenso sobre o método geral estabelecido para a construção do sistema teórico. Em geral, encontram-se nos trabalhos de teóricos alemães quatro níveis diferentes para a organização da teoria e a formulação dos problemas de pesquisa. As instituições educacionais e os processos de socialização devem ser analisados:

- 1) ao nível da **sociedade** tomada como um todo, onde se relacionam às estruturas sociais e ao processo de reprodução econômica e política;
- 2) ao nível de **organização**, onde funcionam como elementos integrados e amplificadores da transição num sistema social;
- 3) ao nível da **interação**, onde criam eventos de comunicação, interações instrumentais e simbólicas, ou contextos de significado social com suas próprias regularidades;
- 4) ao nível da **personalidade**, onde são relacionados à determinação do comportamento, aos hábitos pessoais da personalidade humana como um todo.

Em cada nível os teóricos identificam uma teoria superior com maior poder explicativo, corrigida e superada por abordagens inferiores, que levam a uma verdade científica fragmentada. A distribuição das diversas teorias pelos diferentes níveis e a classificação de superioridade ou inferioridade, representam, em qualquer momento, a situação de luta no bojo do discurso teórico. Os *scholars* mais influentes, os organizadores de manuais, repórteres de pesquisa e as revistas de ciência social formam, na Alemanha Ocidental, uma organização particular. Há uma concordância sobre a situação atual do impasse:

- 1) ao nível de uma **teoria geral da sociedade**, a luta continua entre as diferentes facções do funcionalismo parsoniano, a teoria marxista da reprodução e a teoria weberiana da modernização. Em cada linha de combate encontramos verdadeiros

<sup>25</sup> Encontramos exemplo de tal tendência na maioria dos manuais sobre a Sociologia da Educação. Como exemplos destacados, ver Hurrelmann (1975) ou Ulich (1976). Prondczynsky (1982) nos oferece uma crítica fundamental da abordagem ligada ao paradigma à teoria social.

ortodoxos, renegados, reformistas, caçadores de legados e críticos empenhados numa luta intestina pela posição de liderança. Enquanto isto, Jürgen Habermas está começando a unificar grupos de marxistas, weberianos e parsonianos sob a bandeira de sua "teoria da razão comunicativa" (Habermas 1981). O seu mais forte oponente, Niklas Luhmann, tenta unir os antimarxistas, sistemistas, weberianos conservadores e todos os tipos de funcionalistas sob a bandeira de sua "teoria dos sistemas sociais" (Luhmann, 1984). A luta continua, portanto, mas existe uma esperança bem fundamentada, dentro das instituições, de que as duas linhas de batalha chegarão a um acordo num paradigma Luhmann-Habermas, um tipo de funcionalismo crítico.

2) ao nível da **organização**, a luta está decidida: cibernética, teoria geral dos sistemas e a teoria da burocratização se fundem numa "teoria das organizações educacionais orientada para o sistema".

3) ao nível da **interação**, diversos tipos de teoria da comunicação, de interacionismo simbólico, de fenomenologia e etnometodologia ocupam e dividem o território. Um paradigma interpretativo emerge, focalizando problemas de significação, de expectativa e antecipação no processo educacional.

4) ao nível da **personalidade**, o resultado da luta ainda está em aberto: lutam por uma posição de superioridade diferentes teorias da tradição behaviorista, abordagens psicanalíticas sobre a formação da personalidade e abordagens tradicionais da psicologia cognitiva. Observa-se, portanto, uma tendência de dividir novamente o discurso e levar ao nível da personalidade para a esfera da responsabilidade psicológica.

As teorias superiores de cada nível invadem os níveis adjacentes e intervêm na luta em terrenos alheios.

No discurso sociológico sobre a educação observamos, portanto, um conflito não solucionado entre as teorias orientadas para a ação nos níveis mais baixos e as teorias orientadas para o sistema nos mais altos. Problemas antigos, como a conexão entre ação e sistema, indivíduo e sociedade, significado subjetivo e ideologia, revelam-se como os mais importantes problemas internos do discurso.

A criação de ligações mais ou menos arbitrárias e a colocação de teorias fragmentárias numa hierarquia de níveis parece-me ser um jogo científico, distante dos problemas reais das pessoas reais. Neste jogo a sociologia alemã da educação se transforma em ciência pura. Contudo, na comunidade de cientistas sociais existem ainda reminiscências de uma tradição crítica do pensamento social. Mesmo no seu estado fragmentário e artificial, a sociologia e as outras ciências sociais são consideradas como parte integrante da prática cultural na qual uma sociedade desenvolve a consciência de si mesma e a autopercepção.<sup>66</sup> Os cientistas sociais são considerados como **intelectuais** que trabalham nos limites entre a teoria e a ideologia e se relacionam com as práticas sociais de classes e de comunidades culturais. A ser ver, o tipo moderno de uma teoria social de múltiplos níveis e paradigmas aparece como uma barreira contra a crescente autoconsciência do povo, em especial para os reprimidos e desprivilegiados. Na sua forma de ciência pura, a sociologia da educação se converte em uma ideologia pura: como conhecimento profissional de uma cultura de especialistas.

Mas os sociólogos não apenas debatem sobre si mesmos e sobre seus produtos intelectuais. Os sinais da crise econômica e cultural inundam as construções teóricas

---

artificiais dos autores atarefados e diligentes. Contamos, agora, com 2,6 milhões de desempregados, quase 10% da força de trabalho, enquanto o desemprego dos jovens ameaça seriamente qualquer política educacional que não esteja ligada ao problema do desemprego. A taxa de natalidade da população alemã ainda tende a declinar e, ao mesmo tempo, o número de estudantes trabalhadores imigrantes se eleva a 10% nos centros urbanos e por vezes sobe a 50%. Os sociólogos nos falam de uma "sociedade de dois terços", onde um terço da população está excluída dos meios de consumo, cultura e educação. Simultaneamente, a poluição do ar e da água, a morte de nossas florestas e a metamorfose de nosso país em uma região de desdobramento militar e uma base de lançamento de mísseis americanos tornam-se problemas de debate e são descobertos e atacados por um movimento social ainda crescente.

Este novo movimento social questiona a crença no progresso técnico, na racionalidade técnica e leva uma irritante mensagem ao público alemão: podemos estudar, em nosso país, a crise da reprodução capitalista em um determinado nível de industrialização e de desenvolvimento econômico e cultural. O crescimento econômico e industrial futuro terá que se defrontar com objetivos tais como a preservação dos recursos naturais, o bem-estar público e a vida social pacífica. E a parte crítica da população da Alemanha Ocidental, uma minoria, naturalmente, começa a aprender uma lição embaraçosa: só é possível o maior crescimento de nossas riquezas através de uma forte posição competitiva no mercado de trabalho (enquanto indivíduos), através da exploração do Terceiro Mundo (enquanto nação), pro meio do aumento do poder nas mãos de trustes multinacionais, aparato burocrático e governos autoritários. A procura de novos caminhos, que nos afastem desta crise fundamental, exige uma ciência social de renovação e um tipo de intelectual intervencionista — especialmente na área da educação, onde o problema do futuro é essencial para o pensar e agir. Não sabemos dos resultados, mas há ainda esperança.

Recebido em 23 de setembro de 1986

Egon Becker é professor do Departamento de Educação da Universidade Johann-Wolfgang-Goethe, em Frankfurt, República Federal da Alemanha, e autor de numerosos artigos sobre Sociologia da Educação.

---

<sup>26</sup> Para eles a ascensão da ciência social, em especial como uma teoria geral da sociedade, é intimamente ligada à ascensão da sociedade cívica e do capitalismo industrial. A princípio como economia política, a teoria focalizava o problema da reprodução capitalista. No processo histórico a teoria da sociedade se torna cada vez mais distante da economia e despolitizada. Começando com Durkheim e continuando com Parsons, o foco se deslocou da reprodução capitalista para o problema geral da ordem social e para as categorias de significação, valor e normas. Hoje em dia, economia e política são consideradas como subsistemas funcionais da sociedade, relacionadas com outros subsistemas, como a educação. Os sistemas educacionais, com as suas ligações íntimas, com a internalização de valores e com a criação do significado social, adquirem agora grande importância para a estabilidade e mudança das sociedades modernas. A mudança social e política é conceituada em termos de significados, valores e normas. A crítica neomarxista tenta inverter o processo histórico: dando caráter econômico e politizando o discurso sobre a educação.

---

*This paper presents accounts for the current positions of German thought in Sociology of Education. To characterize and explain the difficulties in critical reflection and auto-reflection in this area, the author sustains the opinion that two ideologies, contradictory in their roots – modernization and democratization – are present at the Sociology of Education discourses in the post-war period. The crisis in this field of studies is a result of the incompetence of re-thinking and reflecting education by itself, without macroscopic theorization, which leads to simultaneous re-thinking of modern technological society and its democratization.*

*Le travail considère les orientations actuelles de la pensée germanique en Sociologie de l'Éducation. Pour caractériser et expliquer les difficultés de réflexion et auto-réflexion dans ce domaine d'études, l'auteur défend la thèse selon laquelle deux idéologies, au fond incompatibles – celle de la modernisation et celle de la démocratisation –, pénètrent les discours de la Sociologie de l'Éducation dans l'après-guerre. Sa crise de ce domaine d'études se doit à son incompetence de repenser et réfléchir la question de l'éducation de façon isolée, sans une théorisation macroscopique qui permet repenser au même temps la question de la moderne société technologique et de sa démocratisation.*

*El trabajo aborda las orientaciones actuales del pensamiento germánico en Sociología de la Educación. Para caracterizar y explicar las dificultades de la reflexión y auto-reflexión críticas en estas áreas de estudios, el autor defiende la tesis de que dos ideologías, de antemano incompatibles – la de la modernización y la de la democratización –, sobrevienen a los discursos de la Sociología de la Educación que siguieron a la Segunda Guerra Mundial. La crisis de este campo de estudios se debe a su incompetencia de repensar y reflexionar la cuestión de la educación de forma aislada, sin una teorización macroscópica que permita repensar simultáneamente la cuestión de la moderna sociedad tecnológica y de su democratización.*

---

# Avaliação qualitativa: um ensaio introdutório

Pedro Demo

Instituto de Planejamento Econômico e Social (IPEA)

*Este artigo procura discutir, sob o ponto de vista metodológico, a dimensão da qualidade na realidade social, questionando o porquê de não ser ela captada adequadamente pela ciência clássica e buscando uma possibilidade de delinear o espaço da qualidade como sendo o espaço participativo. As ciências sociais não tratam de maneira conveniente a realidade social, considerando nela somente o que cabe no método e, com isto, alijando a dimensão qualitativa do espaço científico. Se participação é a qualidade que buscamos, como tratá-la adequadamente? Talvez não seja através da ciência a maneira mais conveniente; a educação, por exemplo, é uma sabedoria, uma arte, mais que simples ciência. Para captarmos o fenômeno, é mister não ficarmos apenas em posturas objetivas e neutras, mas adotarmos condutas mais condizentes com o problema, chegando-se, assim, à proposta do depoimento participativo. A incursão ideológica é controlada pelo critério da discutibilidade: somente é científico o que for discutível — esta é a regra do diálogo humano aberto, da participação.*

## Introdução

Sempre se falou de avaliação qualitativa, mas sua colocação se tornou mais insistente a partir do surgimento da pesquisa participante. Esta trata de um assunto que é facilmente reconhecido como não quantitativo, embora, na realidade, se imagine de relevância extrema. Não há como fabricar uma taxa, um coeficiente, um índice de participação, porque não existe um metro, um quilo, um litro dela. Como a ideologia, cuja presença e influência ninguém duvida, mas de captação complicada pelos métodos usuais da ciência conhecida, há gente que chega a dar a vida por uma posição ideológica, quer dizer, não se coloca em dúvida se existe qualidade, pois o problema é de ordem metodológica, no sentido de sua captação e dimensionamento. É a este nível que estamos perplexos.

À medida que ganha espaço o interesse por políticas de teor qualitativo — questão da cultura, da identidade comunitária, da participação, do espaço político, etc. —, torna-se premente buscar caminhos de avaliação, sob pena de não sabermos o que dizer e, em consequência, não se poder disputar frente a políticas quantitativas as mesmas

chances na realidade social.<sup>1</sup>

Tentamos aqui armar uma introdução ao tema, sem qualquer outra pretensão. O motivo principal que move este trabalho preliminar é a preocupação de alcançar para avaliações qualitativas uma oportunidade verdadeira, evitando confundi-las, amiúde, com posturas excessivamente amadoras e diletantes.

### Questão da qualidade

A realidade social possui dimensões qualitativas; esta afirmação parece tranqüila. O lado quantitativo tem a vantagem de ser palpável, visível, manipulável. Por isso, levamos a impressão comum de que o mais importante na vida é a base material. O materialismo histórico codificou muito bem tal perspectiva: a dinâmica histórica mais fundamental é, em última instância, determinada pelas necessidades de produção. Se quisermos transformar a história, há que se começar pelas condições materiais de existência e não pelas idéias, pela consciência, pela arte, pela cultura, etc.

Apesar disso, não se nega a existência da qualidade na realidade histórica e social. O dito reino da liberdade funda-se necessariamente no reino da necessidade, mas não seria, por alguma razão qualquer, "inferior". No entanto, é um fato corriqueiro que é muito mais fácil falar de quantidade, pois qualidade escapa às nossas palavras e mora na greta das coisas; é tão certo que existe, quanto é difícil de ser captada.<sup>2</sup>

Não é questão, entretanto, de estabelecer entre qualidade e quantidade uma polarização radical e estanque, como se uma fosse a perversão da outra. Cada termo tem sua razão própria de ser e age, na realidade, como uma unidade de contrários; ainda que possam se repelir, também se necessitam. Quantidade não é uma dimensão inferior ou menos nobre da realidade, mas simplesmente uma face dela, nem qualidade precisa inevitavelmente significar enlevo, espiritualidade, divindade.<sup>3</sup>

Para andarmos um pouco à frente, colocamos uma discussão em torno da **qualidade formal** e da **qualidade política**. A primeira refere-se a instrumentos e a métodos; a segunda, a finalidades e a conteúdos; uma não é inferior à outra, mas, apenas, cada uma tem sua perspectiva própria. A qualidade formal poderia significar a perfeição na

<sup>1</sup> BRANDÃO, C. R., org. *Pesquisa participante*. São Paulo, Brasiliense, 1982; Idem. *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo, Brasiliense, 1984; SILVA, M. O. da Silva e SOUZA, S.M.P. Santo. *Prática de investigação - ação*. São Paulo, Cortez, 1984; DEMO P. *Pesquisa participante; mito e realidade*. Rio de Janeiro, SENAC, 1984.

<sup>2</sup> HABERMAS, J. *Para a reconstrução do materialismo histórico*. São Paulo, Brasiliense, 1983. Não se trata aqui de fazer uma polêmica com o materialismo histórico, na sua versão mais ortodoxa do velho Marx. De modo geral, a posição que gostaríamos de defender não é de contestação do materialismo histórico, mas de complementação, no sentido de considerar a questão política como também infra-estrutural. O político não é necessariamente determinado em última instância pelo econômico sempre. Ambos se condicionam, mas possuem suficiente densidade própria de caráter infra-estrutural. Este posicionamento seria semelhante à interpretação maoísta, quando valoriza a dimensão cultural (revolução cultural), ao lado da transformação econômica. Uma introdução a esta discussão se encontra em: DEMO, P. *Ciências sociais e qualidade*. São Paulo, ALMED, 1985, p. 96; HABERMAS, J. *Theorie des kommunikativen handelns; handlungsrationalitaet und gesellschaftliche rationalisierung*. s.l., Shuhrkamp, 1981. v.2.

<sup>3</sup> Uma discussão mais alentada sobre o conceito de qualidade está em DEMO, P. *Ciências sociais e qualidade*, op. cit.

seleção e montagem de instrumentos, como acontece, por exemplo, no campo tecnológico. Tecnologia concretiza a capacidade humana de inventar instrumentalidades capazes de solucionar os problemas colocados à vista; técnica é, intrinsecamente, um fenômeno de montagem de instrumentos. Diz-se formal, porque não está necessariamente afeta a conteúdos determinados como o método, que não se esgota em uma aplicação, mas ao contrário, é concebido como uma forma capaz de ser reaplicado indefinidamente nos casos previstos. Neste campo, a discussão volta-se, quase sempre, à pergunta sobre a possível neutralidade dos meios. Concretamente, tecnologia é neutra? Em si, seria neutra, porque os métodos instrumentais que também levam às barbaridades históricas, como guerras, destruições, fome e miséria, não são perversos em si, mas no seu uso. A tecnologia atômica não precisa fatalmente servir apenas à prepotência bélica, ou seja, pelo fato de alguém usar uma faca para matar um colega, em vez de usá-la somente para fins úteis e socialmente tidos como adequados, não torna a faca um instrumento abjeto; ela em si é tão-somente um instrumento de cortar, que seja também uma arma de morte, já é outra coisa, que depende do uso que o homem dela faz.

Existe, entretanto, forte propensão moderna de não se reconhecer tal distinção. Se em si a tecnologia, como puro instrumento, é neutra, na verdade nunca houve tecnologia apenas em si, mas dentro de uma história concreta de seu uso. Ora, se seu uso é marcado tão persistentemente pela guerra, fica difícil separar o meio do fim, porquanto, sem tal fim, não chegaríamos a inventar o meio. Concretamente, nossa tecnologia confunde-se com nossas guerras, pois sem essas, não teríamos avançado tanto naquela.<sup>4</sup>

A distinção acaba tendo somente um valor lógico, pois neste plano faz sentido. Pode-se sempre distinguir acuradamente entre o que uma coisa é em si e o uso que dela se faz, entre meios e fim; até se aceita com naturalidade que o fim não justifica os meios. Na prática — e a história concreta não é uma questão de lógica, mas de prática — a distinção é vazia, pois a tecnologia que conta é precisamente aquela que usamos, e não aquela em si que já seria mera abstração.

Ainda assim, vale manter a idéia de que a qualidade deste tipo de instrumentação é de teor formal, no sentido de não se referir necessariamente a determinado conteúdo. Um exemplo pode ser elucidativo: é possível imaginar um livro sobre técnicas de suicídio ou de tortura — não pretenderia discutir os fins, mas apenas os meios — e se alguém se colocar o objetivo de se suicidar ou torturar, o livro apontaria alternativas, cientificamente fundadas, podendo haver aí um tipo de perfeição, ao nível dos instrumentos.

Este exemplo, que provavelmente, parece chocante e abjeto não é diferente do da guerra. Muitos cientistas se dedicam a forjar artefatos de morte, desligando-se dos fins; eles não discutem a guerra, mas somente como fazê-la com eficiência, estudando com afincamento e proficiência as maneiras de destruir o inimigo. Muitos diriam até que não há tecnologia mais avançada do que esta, tão avançada, que a maior necessidade tecnológica de hoje é como inventar uma tecnologia contra os males da própria

<sup>4</sup> STRASSER, J. & TRAUBE, K. *Die zukunft des fortschritts; der sozialismus and die krise des industrialismus.* s.l., Neue Gesellschaft, 1981; RENN, O. *Die sanfte revolution; zukunft ohne zwang.* s.l., ETV/Girardet, 1980.

tecnologia, pois a capacidade de matar está tão aperfeiçoada, que o próprio inventor já não escaparia com vida.<sup>5</sup>

Importa acentuar que existe a dimensão da qualidade formal, de estilo instrumental tecnológico. Os exemplos aludidos são negativos, mas há os positivos: podemos hoje facilmente produzir a abundância mundial de alimentos através de tecnologia agrícola, posto que fazer uma superprodução seria muito viável e ainda nos daria uma solução para um problema agudo da humanidade; os aviões, a televisão, a informática, a engenharia biológica — são todos maravilhas tecnológicas. Que sejam usadas para o exteriormínio e a opressão seria outra coisa. Seria?...<sup>6</sup>

Além disso, é importante perceber que a ciência se aloca na rota da qualidade formal. Por qualidade científica entendemos, predominantemente, a perfeição metodológica, o domínio dos instrumentos teóricos e experimentais, a experiência em técnicas de coleta e mensuração de dados. Uma tese de doutorado tem qualidade, se estiver adequada a tal expectativa: dentro dos ritos reconhecidos de elaboração, com os testes e provas tidos como válidos e necessários na comunidade científica, dotada de sofisticacões que vão muito além do senso comum, baseada em uma boa bibliografia e digestão teórica e assim por diante. Apesar de tudo isto, pode ser uma tese socialmente irrelevante, de tal sorte que, se não tivesse sido escrita, nenhuma falta faria à sociedade; sua qualidade formal pode se desprender do conteúdo.<sup>7</sup>

Acresce ainda a constatação de que tal qualidade formal é mais praticável em bases quantitativas, que normalmente chamamos de dados. Sua elaboração sofisticada, em nível estatístico por exemplo, usando técnicas apuradas de manuseio e inventando outras novas, seria uma demonstração de qualidade, mesmo que os dados fossem muito desinteressantes. Tais sofisticacões são um desafio à dimensão qualitativa e, por vezes, diz-se qualitativa a sofisticacão quantitativa verificada, por exemplo, em economia ou estatística, embora isto seja um evidente abuso do termo, porquanto a mera sofisticacão metodológica em torno de dados quantitativos não os transforma em qualitativos e vice-versa. A constatação mais importante, contudo, é que a ciência prefere o tratamento quantitativo, por ser mais apto aos aperfeiçoamentos formais uma vez que quantidade pode ser testada, verificada, experimentada, mensurada, resiste à incursão ideológica além de ser de fácil manuseio. E isto leva facilmente ao exagero: acaba-se reconhecendo como real somente o que é mensurável. Chama-se de empirismo precisamente este abuso metodológico que confunde o mais importante com o mais mensurável.<sup>8</sup> Outra qualidade é a política, que talvez coloque mais questões do que respostas, mas não deixa, por isso, de ser essencial à realidade histórica; refere-se a conteúdos fundamentalmente e é, em consequência, histórica, não é dos meios, mas dos fins; não é de fora, mas de substância.

Na verdade, parte-se do ponto de vista de que somente o homem produz qualidade,

<sup>5</sup> FREYER, H. Teoria da época atual. Rio de Janeiro, Zahar, 1967.

<sup>6</sup> TOFFLER, A. The third wave. s.l., Pan Books, 1981.

<sup>7</sup> OLIVEIRA, R.D. de. Pesquisa social e ação educativa; conhecer a realidade para transformá-la. In: BRANDÃO, C.R., org. Pesquisa participante, op. cit., p. 17; BORDA, O.F. Aspectos teóricos da pesquisa participante; considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, C.R., org. Pesquisa participante, op. cit., p. 42.

<sup>8</sup> EM ABERTO. Brasília, INEP, v.3, n. 20, abr. 1984.



ou que qualidade é uma conquista humana, em sua história, em sua cultura. Embora objetos naturais não possuam propriamente qualidade, porque são dados da natureza, pode ser-lhes aplicada, a noção de qualidade formal; um diamante tem mais qualidade que outro, de acordo com suas propriedades internas mais ou menos perfeitas, mas não é em si uma obra de arte, porque isto já seria obra do homem. Se assim entendermos a problemática, qualidade política é aquela que trata dos conteúdos da vida humana e sua perfeição é a arte de viver. Refere-se ao relacionamento do homem com a natureza, através, sobretudo, do trabalho e da tecnologia, que são formas humanas de intervenção, onde entra o horizonte ideológico e prático, inevitavelmente. Refere-se igualmente ao relacionamento do homem com o homem, no interior do fenômeno do poder: o que ele faz de si mesmo, dadas as circunstâncias objetivas. Talvez chame a atenção a conotação necessariamente ideológica deste conceito, o que não é defeito, mas é marca histórica. Se vemos ideologia como sombra do poder, como necessidade de justificar posições e privilégios, como formas históricas de formação da consciência social, não há como **varrê-la do mapa**, ao contrário, faz parte **integrante do mapa**, que, sem ela, já seria algo **metido** a neutro, a incolor, a formal. Na medida em que história é opção do homem, mesmo que essa margem fosse pequena ou menor do que se pensa, ideologia é como transudação, que nem sempre aparece bem, mas está sempre por baixo da pele e dela faz parte.<sup>9</sup>

O homem é um fenômeno capaz de optar, de esperar, de influir; pode fazer-se, pelo menos em parte; o que é obra sua, é obra histórica; o que é histórico, é prático; o que é prático é ideológico, pois não praticamos tudo, nem qualquer coisa, mas coisas concretamente condicionadas, a menos que sejamos fatalistas e objetivistas, tomando a história como um reino de puras necessidades; aí, o homem seria apenas paciente, objeto, instrumento. Somos inevitavelmente ideológicos, porque não somos objetivos como fenômeno de expressão histórica; somos objetivos como fato social, quer dizer, nossa subjetividade é um fato, mas a expressamos de modo subjetivo, pessoal. Ideologia é, em parte, a modulação de nossas formas de expressão, no sentido da ocupação dos espaços do poder. A dimensão política contém o horizonte da potencialidade humana, é a arte do possível, pois é possível ser feita em parte, é a perspectiva da criatividade.

Assim, qualidade política somente tem o que é criado pelo homem, em sua história e em sua cultura: a arte de ser, de se desdobrar, de se desenvolver, de criar. Entretanto, isto é a imagem positiva dessa qualidade; sua conotação ideológica já transluz que pode também ser perversa, porque podemos perseguir fins desumanos. Tal qual acontece com a qualidade formal, a política é ambivalente, como todo fenômeno dialético; podemos nos aperfeiçoar nos instrumentos de tortura humana, bem como transformar a história numa tortura humana, pois entre as opções históricas, há igualmente as da autodestruição. No lado positivo, porém, qualidade pode ser identificada com o **fenômeno participativo** substancialmente, que é o cerne da criação política, é a conquista humana básica na dimensão da qualidade.<sup>10</sup>

<sup>9</sup> DEMO, P. Elementos metodológicos da pesquisa participante. In: \_\_\_\_\_. Pesquisa participante; mito e realidade, op. cit., p. 59; BRANDÃO, C.R. Repensando a pesquisa participante, op. cit., p. 104.

<sup>10</sup> Cf. capítulo sobre a definição de qualidade de vida como participação: DEMO, P. Ciências sociais e qualidade, op. cit., p. 111.

Muitas vezes, prendemos o conceito de qualidade de vida a expressões materiais: casa, comida, trabalho, renda. Tais coisas não são jamais secundárias, mas não representam a qualidade propriamente; para conotar a diferença com mais força, pode-se contrapor pobreza sócio-econômica e pobreza política, a primeira passa em boa parte pela fome, pela miséria material, a segunda, pela falta de participação.<sup>11</sup> Politicamente pobre é a pessoa ou grupo que vive a condição de massa de manobra, de objeto de dominação e manipulação, de instrumento a serviço dos outros. Dá-se na esfera do poder, onde o pobre aparece como matéria de dominação, na senzala da vida, coibido de autodeterminação. Uma face aguda dessa pobreza é a falta de consciência dela mesma, porque uma das condições fundamentais de superação é tomar consciência dela e partir para um projeto de autopromoção. A pobreza política extrema é aquela que é percebida como condição histórica natural e normal, onde a manipulação não é somente despercebida, mas até mesmo desejada, porque incorporada ao ritmo tido como normal da vida. Não aparece como violência física, como por exemplo num estado agudo de desnutrição, mas como violência moral — qualitativa —, que destrói de outra maneira, acabando com as condições de autodeterminação. Do sujeito já não sobra quase mais nada, pois é objeto, instrumento, escravo; pior escravo, no entanto, é aquele que sequer sabe que o é, como pior cego é quem não quer ver. Não estamos, talvez, habituados a considerar isto uma violência, pois não se vê derramamento de sangue em nenhum lugar, nem a presença visível de estilhaços materiais de alguma explosão, mas é uma violência, que mutila e mata de outra maneira, exterminando a qualidade de vida.

Politicamente não se dá muita importância à pobreza política, até mesmo porque política é confundida com o trato de problemas econômicos. Frequentemente, surge também a noção de que soluções materiais acabam por acarretar, de forma natural e conseqüente, soluções não materiais; que ambas se condicionem, não parece haver dúvida; que os materiais determinem, necessariamente, as não materiais, já é uma distorção histórica, pois quantidade de vida não leva necessariamente à qualidade de vida e vice-versa. Ambas são da mesma ordem de importância, como economia e política, porquanto há o rico infeliz, bem como aquele que opta pela pobreza para ser feliz. Assim, a mera consciência política da pobreza não a desfaz necessariamente, pois ter consciência de um problema, não é ainda resolvê-lo, embora seja um passo indispensável. Dar importância à pobreza política significa dedicar-se aos horizontes qualitativos de conteúdo político, na definição preliminar acima; concretamente, tratar das precariedades dos processos participativos. Pobreza política é falta de participação; é a coerção da conquista da participação; é a inconsciência histórica, imposta pela necessidade de autodeterminação. Nossa sociedade é miserável neste sentido, porque ainda é uma senzala; não somos um povo capaz de auto-determinação e de conquistar espaço próprio e criativo, mas massa de manobra nas mãos de uma oligarquia tão restrita quanto tacanha. Captar tal dimensão, é o que discutimos aqui, sem prejudicar a questão da quantidade. Pobreza sócio-econômica não fica com isto secundarizada, apenas, sabemos tratá-la melhor, pois a ciência conhecida se adapta mais facilmente a ela e é tão importante saber desta quanto da outra pobreza. O conteúdo qualitativo foge das armadilhas metodológicas que inventamos para prender, mas isto não quer dizer que não exista, ao contrário...

<sup>11</sup> DEMO, P. Pobreza sócio-econômica e política. Florianópolis, Ed. da UFSC, 1980; Idem. Juventude popular urbana e pobreza política. Brasília, UNICEF, 1985. mimeo.

## Qualidade é participação

Apesar das dificuldades óbvias de tratamento desse tema, parece cabível concluir que o centro da questão qualitativa é o fenômeno participativo. Com efeito, participação é o processo histórico de conquista da autopromoção; é a melhor obra de arte do homem em sua história, porque a história que vale a pena é aquela participativa, ou seja, com o menor teor possível de desigualdade, de exploração, de mercantilização, de opressão, pois no cerne dos desejos políticos do homem está a participação, que sedimenta suas metas eternas de autogestão, de democracia, de liberdade, de convivência. Trata-se, pois, de um fenômeno político em essência, ainda que nunca divorciado da base econômica. Difícilmente se alcança autopromoção sem auto-sustentação. Esta provém do processo produtivo, da esfera material, quer dizer, participação como assunto estritamente político, não funciona, não só porque se tornaria facilmente vazia, mas igualmente porque o afastamento entre o econômico e o político acaba por inviabilizar os dois.

A arte qualitativa do homem é a sociedade desejável que é capaz de criá-la e isto passa necessariamente pela participação. Embora tal linguagem possa parecer esotérica, não há como negar que o fenômeno do poder é central na vida humana; não é mais nem menos importante que a questão econômica: cada uma tem seu lugar insubstituível e se condicionam mutuamente, mas não se determinam necessariamente, como se uma pudesse ser corolário da outra. Qualidade de vida conota, sobretudo, a dimensão do ser e não a do ter, que, no entanto, é instrumento necessário; não se pode fazer um projeto de superação da pobreza política, sem superar também a pobreza sócio-econômica, mas os horizontes possuem sua lógica própria. Na qualidade não vale o maior, mas o melhor; não o extenso, mas o intenso; não o violento, mas o envolvente; não a pressão, mas a impregnação. Qualidade é de estilo cultural, mais que tecnológico; artístico, mais que produtivo; lúdico, mais que eficiente; sábio, mais que científico, diz respeito ao mundo tão tênue, quanto vital da felicidade; não se é feliz sem a esfera do ter, mas se é, principalmente, com a do ser; não seria a conquista de uma mina de ouro que nos faria ricos, mas, sobretudo, a conquista de nossas potencialidades próprias, de nossa capacidade de autodeterminação, do espaço de criação, ou seja, o exercício da competência política.

A identidade cultural comunitária é um tema relevante da dimensão qualitativa. É com certeza muito complexo defini-la, até porque não é questão de definição, mas de vivência, visto que sem identidade cultural não há propriamente comunidade, porque seria tão-somente um bando de gente; é a razão histórica e concreta da coesão do grupo o baú donde se retira a fé em suas potencialidades, o horizonte donde provém a envolvimento solidária, o fruto da comprovação da capacidade histórica de sobreviver e de criar; é, de certo modo, a parteira da participação, porque dá à luz a força aglutinadora de um grupo humano que decide se autodeterminar, superando sua condição de massa de manobra.<sup>12</sup> A identidade cultural transparece em certas manifestações (língua comum, festas, sistema de vizinhança, expressões artísticas, jogos, etc.), mas é,

<sup>12</sup> ARANTES, A.A. O que é cultura popular. São Paulo, Brasiliense, 1982; FEIJÓ, M.C. O que é política cultural. São Paulo, Brasiliense, 1983; CANCLINI, N.G. As culturas populares no capitalismo. São Paulo, Brasiliense, 1983; VALLE, E. et alii. A cultura do povo. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979.

em essência uma obra imaterial embora não seja por isso menos forte. Não se coloca aí questão de extensão, mas de intensidade e em razão de sua intensidade, uma comunidade participa mais ou menos, sobrevive a crises internas e externas, planeja junto seu futuro e constrói a própria estrada.

No campo da educação encontramos dimensão semelhante: boa educação não é questão de anos de estudo, de títulos formais, de livros digeridos, mas uma qualidade humana, que um analfabeto pode muito bem ter. Não se fabrica educação como se fabrica uma escola; esta é um produto, aquela um processo, mais lento por ser profundo. A formação da cidadania pode ser muito secundada pelo estudo, pela profissionalização, pelo domínio de instrumentalidades, mas não há correlação necessária, porquanto, não é questão técnica, em primeiro lugar, mas de arte, sabedoria, bom senso.<sup>13</sup>

Diriam muitos que qualidade se apercebe melhor em esferas alternativas do saber que não foram devassadas pela teimosia tecnológica e científica. A sabedoria, por exemplo, não trata a vida de modo estanque, não distingue entre teoria e prática, não se esconde por trás de uma pretensa neutralidade: primeiro, porque não há sabedoria sem participação comunitária, só em comunidade alguém pode ser sábio; segundo somente precisa de explicação o que não se vivenciou bem. Por isso também, não usa linguagem indecifrável, unindo — por exigência comunitária e participativa — a profundidade com a simplicidade de expressão.

Na identidade cultural, na educação das gerações, está principalmente a condensação da sabedoria histórica do grupo, não sua ciência. A nenhuma mãe simples da comunidade ocorreria a idéia estranha de que, para educar seus filhos, teria primeiro que estudar educação. Ela sabe educar por outros caminhos: pela convivência comunitária, pela experiência histórica, pela identidade de princípios sociais que norteiam a vida do grupo, pelo bom senso, pois educar é mais arte que ciência.

O tema da felicidade, que no campo da ciência aparece imediatamente como suspeito e arcaico, coloca-se com total naturalidade nas esteiras da sabedoria, do bom senso e da arte. Não há preocupação metodológica em definir, sistematizar, mensurar, testar o que seria felicidade; a preocupação é outra, sobretudo de ordem prática: felicidade se encontra e se faz em comunidade, em convivência, em participação. No fundo, não há tema mais importante na sociedade humana, embora tenha sido enxotado da universidade, que não sabe o que fazer com ele, ou talvez o reduza a meras conotações materiais, não só por ideologia, mas também por maior felicidade de manipulação metodológica.<sup>14</sup> Felicidade é um processo que se constrói na cultura e na história, para além da simples superação dos problemas materiais, que nunca são secundários, contém dimensões mágicas, lúdicas, misteriosas, para além das meramente técnicas, contém ainda, religiosidade, superstição, mística e mito e mesmo que a ciência condene tudo isto, o certo é que ninguém encontra na ciência a felicidade, mas não faltam pessoas que garantem encontrá-la na religião, por exemplo. Com efeito, se retirarmos da relação pedagógica seu horizonte mágico, ficamos apenas com a contigüidade objetiva e seca de dois lados que se condicionam; portanto não há dúvida: a graça da educação está em sua magia. Está no clima que “pinta”, na atmosfera que envolve, na influência que impregna, na solidariedade que inspira.

<sup>13</sup> BRANDÃO, C.R. *O que é educação*. São Paulo, Brasiliense, 1982.

<sup>14</sup> LEDERER, K. *Human needs; a contribution to the current debate*. Cambridge, s.ed., 1980.

Isto porque educação é na essência auto-educação, ou seja, não é tanto obra de arte do educador, mas do educando e, desta forma, a obra de arte do educador não será jamais fabricar o educando, o discípulo, o assecla, mas motivar magicamente as capacidades do educando, para que também ele seja educador. Pelo menos pode facilmente ser, mas não precisa ser. A dialética humana não sobrevive apenas com alimentação material e liberdade, autonomia, autodeterminação não são acessórios descartáveis, ao contrário, estão no cerne do sentido da vida e, a menos que a imaginemos sem sentido, seu sentido, na linha da qualidade é participar, sem banalizar. Participação é conquista, não é doação, dádiva, presente, nem imposição, embora nunca seja suficiente. Também não preexiste, pois o que encontramos primeiro na sociedade é dominação. Se assim é, participação só pode ser conquista. Criar seu projeto próprio de autopromoção.<sup>15</sup>

O fenômeno participativo depende, na sociedade, dos canais de participação, entre eles: organização da sociedade civil (partidos, sindicatos, cooperativas, associações, comunidades, etc.), formas participativas de planejamento no Estado, universalização da educação básica como instrumentação fundamental ao exercício da cidadania, cultivo da identidade cultural, conquista de direitos fundamentais e assim por diante. A precariedade desses canais expressa a crueza de nossa pobreza política.<sup>16</sup> Uma avaliação qualitativa dedica-se a perceber tal problemática, para além dos levantamentos quantitativos usuais, que por isso não deixam de ter sua importância. Não há razão para se polemizar contra apresentações quantitativas, de estilo empírico e estatístico, a não ser que a análise se torne empirista, quer dizer, há toda uma diferença entre aproveitamento empírico da realidade e redução empirista. Não faz nenhum mal a qualquer avaliação qualitativa vir secundada por dados quantitativos, até porque estes são inevitáveis. Reconhecer densidade própria à esfera da qualidade, não significa recair no obscurantismo que nega qualquer importância a análises quantitativas ou que se esconde de modo diletante e incompetente por trás de uma linguagem confusa e dispersa pretensamente qualitativa.<sup>17</sup> Temos que reconhecer que andamos ainda

<sup>15</sup> GOW, D.D. & VASANT, J. Beyond the rhetoric of rural development participation; how can it be done? *World Development*, Oxford, 11 (5): 427-46, 1983; DEMO, P. Participação é conquista; noções de política social participativa. Fortaleza, UFC, 1985.

<sup>16</sup> DURHAM, E.R. A construção da cidadania. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, out. 1984, p.24; GAJARDO, M. & WERTHEIN, J. Educación participativa; alternativas metodológicas. *Demografía y Economía*, México, 17 (4): 83, 1983; PEREZ, R. Consideraciones sobre la definición de autonomía. *Boletim Centro Latinoamericano de Economía Humana*, (30): 71, abr./jun. 1984; GARGIULO, M. Movimiento sindical y estabilidad democrática. *Boletim Centro Latinoamericano de Economía Humana*, (30): 19, abr./jun. 1984; GUIMARÃES, R. Cooperativismo y participación popular en América Latina y el Caribe. Santiago, CEPAL, División de Desarrollo Social, 1984. mimeo; GLADSTONE & GREVE, R.M. Worker's participation in management; a framework for discussion. *Labour and Society*, Geneva, 9 (3): 217, Jul./Sep. 1984; OSIEL, M. O debate atual sobre a Cultura. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, abr. 1984, p. 11; JAGUARIBE, H. Raça, cultura e classe na integração das sociedades. *Dados*, Rio de Janeiro 27 (2): 125, 1984.

<sup>17</sup> THIOLENT, M.J.M. Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (49): 45, maio 1984; DEMO, P. Avaliação participante: algumas idéias iniciais para discussão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (48): 67, fev. 1983.

muito pouco nessa direção, mesmo porque nossa formação não favorece o depoimento qualitativo. Falar de dignidade humana, de decência social, de compromisso público é algo estranho, embora no fundo de nossas ações sempre nos deparemos com tais preocupações. Quando procuramos melhorar as condições materiais de vida da população pobre, não visamos apenas a aumentar a quantidade de renda disponível, mas, igualmente, à noção de qualidade de vida. De modo geral, emerge também a idéia de direitos da cidadania, uma qualidade tão relevante, quanto incomensurável; a própria complexidade da problemática recomenda que se avance com cautela e consciência crítica, para não sacrificarmos a profundidade à afoiteza amadorística; não é razoável também imaginar que a tudo e sempre somente caiba avaliação qualitativa, mesmo onde não se trata de uma questão de qualidade.<sup>18</sup>

O que está em jogo na avaliação qualitativa é principalmente a **qualidade política**, ou seja, a arte da comunidade de se autogerir, a criatividade cultural que demonstra em sua história e espera para o futuro, a capacidade de inventar seu espaço próprio, forjando sua autodefinição, sua autodeterminação, sua autopromoção, dentro dos condicionamentos objetivos.

Certamente interessa também a **qualidade formal**, desde que no seu devido lugar. Se tomarmos o exemplo da associação produtiva, é possível que, em termos formais, apresente perfeição convincente, do tipo: possui estatutos, agrega número expressivo de membros, reúne-se regularmente, troca de líderes da forma prevista, etc. Tudo nela acontece como está escrito e proposto; de fora, pode dar a impressão de uma comunidade exemplar. Entretanto, tal formalidade, muitas vezes, anda longe de conteúdos adequados, se faltar a dimensão política autêntica. Se está nos estatutos que a associação deve ter no mínimo 30 membros, isto não garante em nada sua qualidade política, se sua presença for extensa e não intensa. O fato de uma liderança ter sido constituída de acordo com as normas previstas ainda não a faz politicamente sábia. Dito de outra maneira, uma associação poder ser eficiente, mas não eficaz, quer dizer: adequada nos meios e falha nos fins. Assim, o que interessa perscrutar é a dimensão participativa como tal, a intensidade comunitária, a coesão ideológica e prática, a identidade cultural, o envolvimento conjunto, o clima de presença engajada; tudo isto não depende propriamente do número de associados — ao contrário, se o número ficar grande demais, a qualidade fica sempre mais complicada —, do número de reuniões, da quantidade de páginas dos estatutos, do tamanho da sala de reuniões, da extensão da sede física, e assim por diante.<sup>19</sup> Entretanto, não é o caso de se desprezar dados quantitativos desse tipo, porque têm seu lugar próprio. É importante ter um fichário dos sócios, informações sobre seus problemas materiais (renda, constituição familiar, ocupação, etc.), indicação dos líderes, tempo de mandato, periodicidade de reuniões ordinárias e extraordinárias, e assim por diante.

<sup>18</sup> CARDOSO, M.P.A. Participação e desenvolvimento social; uma questão ideológica. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, 4 (13): 23, dez. 1983; GUEVARA, C.M.S. et alii. Participação comunitária. *Revista de Administração Pública*, Brasília, 17(3): 87, jul./set. 1983; MOTTA, P.R. A proposta de participação na teoria gerencial; a participação indireta. *Revista de Administração Pública*, Brasília, 15 (3): 54, jul./set. 1981.

<sup>19</sup> PORTUGAL, R. *A força dos pequenos prefeitos*. Curitiba, Gráfica Voz do Paraná, 1983; ALVES, M.M. *A força do povo; democracia participativa em Lages*. São Paulo, Brasiliense, 1980; AMIN, E. *A vez do pequeno; uma experiência do Governo de SC*. Florianópolis, Palácio do Governo, 1985.

---

Nota-se igualmente que ambas as dimensões qualitativas — formal e a política —, embora tenham sua densidade própria, também se condicionam, pois, dificilmente se chega à qualidade política, sem um mínimo de forma, apenas, uma não substitui a outra.

### Ensaio de captação da qualidade

1. Não confundir qualidade e quantidade, nem contrapor apenas, nem supervalorizar. Qualidade é uma dimensão relevante da realidade social e histórica; não vale tratá-la quantitativamente, porque nisto já a amarrotamos, nem vale fazer dela uma mistificação da própria realidade.
2. Não se pode usar apenas de caminhos científicos usuais, porque estes levam tendencialmente a análises quantitativas e a percepções adequadas, no máximo, à noção de qualidade formal. Não se trata de abandonar a ciência, como se agora tivéssemos chegado finalmente ao reino do “vale tudo”, mas de reconhecer campos alternativos do saber, muito significativos na vida comunitária; esta se organiza muito mais por eles, do que pela ciência.
3. De modo geral, é mister acentuar que, para avaliar processos participativos, é necessário participar. Não basta a mera observação participante, porque isso ainda é coisa de observador, não de participante. Não se trata também de fomentar a demanda de ideologia e de mistificar partidarismos ativistas, ao contrário, trata-se de controlar a imiscuição ideológica pela via de sua ostentação, pois é mais fácil controlar o que não se camufla.

A observação participante não é combatida, mesmo porque, em muitos casos, não é possível ir além, ou muito além. Participação em sentido mais denso exige tempo de convivência e compromisso comprovado. A avaliação qualitativa de processos participativos coincide logicamente com auto-avaliação, o que contraria a atitude de mero observador. Assim, avaliação qualitativa não é uma iniciativa externa, de fora para dentro. Só é factível, em profundidade, como forma de auto-expressão. Mais importante que nosso diagnóstico, é o autodiagnóstico da comunidade. Pode-se analisar a participação dos outros, mas se fizermos somente isto, perdemos o cerne do fenômeno participativo, que é de autopromoção; ademais, qualidade não se capta pela observação, mas pela vivência passando necessariamente pela prática, pois sua lógica é a da sabedoria, mas do que a da ciência, que se permite apenas analisar, estudar, observar.<sup>20</sup>

4. São dimensões relevantes do fenômeno participativo:

- a) **representatividade** da liderança, obtida por eleição, de preferência com chapas concorrentes; a liderança tem caráter delegado — sua autoridade é derivada, não própria; não interessa à liderança carismática (que não se transfere e é tendencialmente centralizadora), a liderança externa (de gente que não é da comunidade), a liderança imposta, bem como a liderança pretensa, interessa aquela que deposita democraticamente a confiança e a esperança da comunidade, e, por isso, a representa autenticamente; deve ser rotativa, prestar contas, entender-se como serviço à comunidade;
- b) **legitimidade** do processo, consubstanciada na vigência de um estado de direito, que regulamenta de modo democrático e comunitário as regras de jogo da associação; geralmente isto transparece nos estatutos, que, neste sentido, é uma obra de

arte do grupo interessado — nele diz quem é associado, quais os direitos, quais os deveres, como se constituem os dirigentes, como se impugnam, como se provém a auto-sustentação, e assim por diante;

c) **participação da base**, que é a alma do processo, evidenciada no comparecimento às reuniões, no compromisso de auto-sustentação, na contestação dos erros da cúpula, na reivindicação dos direitos do associado, no interesse pela vitalidade da comunidade, no combate à tendência burocratizante, e assim por diante;

d) **planejamento participativo**, como prova concreta da capacidade de perceber os problemas e de montar para eles soluções viáveis, comunitariamente planejadas e executadas; transparece na indagação: até que ponto a vida melhorou de fato, até que ponto os direitos básicos funcionam, até que ponto se nota eficiência e eficácia na política da associação, até que ponto existe credibilidade na liderança e na própria associação, até que se nota diferença entre a vida de antes e de agora?

Tais critérios poderiam ser usados para se avaliar a validade qualitativa de uma associação. Não são propriamente mensuráveis, é claro, mas permitem entrar no mundo da qualidade associativa e colocar pelo menos quatro grandes temas à consideração.<sup>21</sup>

5. Para fins de sistematização incipiente, propomos três níveis de procedimentos avaliativos:

a) conversar, “bater papo” e estar juntos — coincide com a necessidade de **convivência**;

b) participar da vida comunitária — coincide com a necessidade de **vivência**;

c) assumir o projeto político da comunidade — coincide com a necessidade **identificação ideológica**.

Tais procedimentos gradativos podem ser aprofundados, cada um por si, através de níveis de diálogo, que vão desde a conversa solta e livre, até debates organizados, seja no plano individual, seja no plano de reuniões de grupos ou da comunidade.

Retornando às dimensões do fenômeno participativo, poderíamos dizer: é possível a convivência com elas, é possível a vivência delas, é possível a identificação com elas. Cada nível pode ser aprofundado pela discussão crítica e autocrítica. Momentos de auto-avaliação podem ser muito aprofundados através de debates comunitários, nos quais todos se expressam sobre a validade da associação. Trata-se aí de uma metodologia de organização do diálogo, superando-se de todos os modos a simples observação participante. A avaliação que não é em essência auto-avaliação, não atingiu densidade qualitativa, no sentido de expressar a qualidade da participação. Assim, parece claro que não se faz avaliação qualitativa à distância, seja através de relatórios de terceiros, seja através de contatos esporádicos, intermitentes e breves, seja através da simples observação externa. Convivência é o mínimo que se exige. Enquanto a comunidade vê no avaliador um forasteiro, um visitante, não há condições razoáveis de avaliação qualitativa, pois não se sairia da condição de observador.

<sup>20</sup> “A participação não envolve uma atitude do cientista para conhecer melhor a cultura que pesquisa. Ela determina um compromisso que subordina o próprio projeto científico de pesquisa ao projeto político dos grupos populares cuja situação de classe, cultura ou história se quer conhecer porque se quer agir” (BRANDÃO, C.R. *Pesquisa Participante*, op. cit., p. 12).

<sup>21</sup> DEMO, P. Planejamento participativo; visão e revisão. *Forum educacional*, Rio de Janeiro, 9 (2): 3-22, abr./jun. 1985.



---

Isto recomenda também que tais avaliações não sejam programadas extensamente, porque o contato breve e sumário, por mais que seja multiplicado, não pode substituir a profundidade que exige tempo, dedicação e identificação; sua lógica é a da intensidade. É, pois, sempre preferível parar o tempo necessário numa comunidade, a perambular como forasteiro em toda a região. Surgem aí problemas metodológicos, pelo menos do ponto de vista da ciência usual. Avaliações qualitativas não pretendem generalização embora não a desvalorizem, interessando-se mais pela particularidade da comunidade e acreditam que a possibilidade de generalizar está em outra ordem de fenômeno: não na similitude estatística das médias quantitativas, mas na capacidade de impregnar outros espaços. Esta capacidade de impregnar outros espaços, que podemos entender como capacidade de contaminar, depende intrinsecamente da qualidade do fenômeno, porque esta é sua única força.

Se o que dissemos até agora tiver consistência, poderíamos ainda forjar alguns testes avaliativos de dimensões específicas, tais como:

- a) da **consciência política** perceptível na comunidade, ao nível da liderança, dos liderados, dos homens, das mulheres, dos jovens; trata-se da capacidade de perceber a pobreza política e de como é expressa pela comunidade;
- b) da **capacidade crítica e autocrítica**: crítica no sentido de perceber as agressões externas, das quais a comunidade é vítima; autocrítica, no sentido de perceber as próprias fraquezas, porquanto a coerência da crítica está na autocrítica;
- c) da **consciência social**: noção das injustiças sociais, dos direitos negados, das discriminações classistas, da pobreza como opressão;
- d) da **identidade comunitária**: expressões de cultura própria, de criatividade comunitária, encontros e festas, arte popular, culinária e farmacopéia e de memória histórica;
- e) da **solidariedade comunitária**: mutirões, ajudas mútuas, sistema de vizinhança;
- f) dos **conflitos comunitários**: entre eles mesmos, entre os que vêm de fora, entre líderes e liderados, entre facções, entre interesses contraditórios;
- g) da **visão do Estado**: postura de espera paternalista, de tendência assistencialista, de tutela ou de independência, de reivindicação: visão do técnico como capataz;
- h) da **necessidade de auto-sustentação**: como se vê o trabalho, a produção; como se entende a independência da vida da associação, a necessidade de capitalização dela, a criação de autonomia financeira e administrativa;
- i) da **educação**: até que ponto é vista como direito que a comunidade se dispõe a reivindicar. Níveis reais de escolarização e dos apoios (merenda, material didático, etc.); situação dos professores;
- j) da **associação**: como se vê a dinâmica comunitária.

Partindo-se da noção de **pobreza política**, poderíamos colocar a questão avaliativa sobre três dimensões fundamentais:

- a) **Dificuldade de autopromoção**:
  - problemas de organização comunitária;
  - problemas de consciência crítica e autocrítica;
  - capacidade de reivindicação organizada e competente;
  - problema da conquista dos espaços próprios: autogestão;
  - problemas do planejamento participativo (dificuldades de autodiagnóstico, de montagem de estratégias comuns de ataque aos problemas, de associativismo efetivo).

b) Dificuldades de auto-sustentação:

- presença de acomodações assistencialistas, conformismo, passividade;
- deficiências na luta pelos instrumentos de produção (acesso à terra, a instrumentos e lugares de trabalho produtivo, a locais de comercialização, etc.);
- deficiências na luta pela autogestão de recursos;
- precariedade do interesse produtivo.

c) Chances da autogestão:

- capacidade de resolver problemas materiais, quantitativos: renda, trabalho, nutrição, habitação, etc.
- capacidade de resolver problemas políticos na dimensão da qualidade: participar, autogerir, autoplanejar, reivindicar, controlar o Estado.

Por fim, pergunta-se: Que forma de apresentação tomariam as avaliações qualitativas: tabelas, gráficos ou outras? O que interessa, na verdade, é o conteúdo, não a forma. Seria um erro em si, tentar formalizar de partida a avaliação qualitativa, porque nisto já se perderia em qualidade. O ambiente de soltura, de leveza, de criatividade é substancial. Ela deve ser lúdica, não encadernada; deve ser artística, não "quadrada".

Talvez uma forma adequada de expressão seja o depoimento, o testemunho, não um relatório, no sentido clássico, mas a transcrição vivencial de um conteúdo participativo. Certamente pode predominar o lado subjetivo, por ser depoimento e não uma análise obtida pela observação. O limite ao subjetivo é buscado no critério da discutibilidade irrestrita do depoimento. Somente pode ser científico, o que for discutível; esta é a regra da comunicação humana, que só é autêntica se vai e vem, sem peias, sem condições, sem pressões. Assim, qualquer depoimento vale pela honestidade do depoente, que pode ser testada por quem quer que seja. Daí a necessidade de reaplicar os depoimentos, de preferência por pessoas diferentes. A quem duvide, não se pode negar a oportunidade de vivenciar a mesma experiência, que no fundo, é simplesmente uma aplicação democrática: a verdade é buscada por todos, mas ninguém é dono dela.

A informação aberta e livre é sempre um instrumento fundamental de participação. Quando é truncada, é por entrar em cena o interesse de coibir a participação. Assim, o depoimento deve ser aberto, transparente, lúcido, porquanto na lógica da participação uma avaliação participativa seria totalmente contraditória, se levasse a mistificar processos de não-participação.

Recebido em 15 de agosto de 1986

Pedro Demo, Ph.D. em Sociologia pela Universidade de Saarbruecken, RFA, é técnico do Instituto de Planejamento Econômico e Social (IPEA) e, atualmente, Diretor-Geral do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

---

*This paper discusses, from the methodological point of view, the dimension of quality in social reality, questioning the reason why it is not sufficiently understood by classic science. It also seeks the possibility to outline the importance of quality as being the locus where participation takes place. Social sciences do not deal with social reality, in a convenient way. They consider only the parts which are related to method, thus setting apart the qualitative dimension of science. If participation is the quality searched for, how is it to be properly dealt with? Maybe it should not be through science; education, for example, is knowledge, art, much more than mere*

---

science. To grasp the phenomenon, it is necessary to avoid objective and neutral behaviour adopting more adequate ways in order to reach the proposal for a participative statement. The ideological approach is supervised by standards of discussion: only that which is discussable, is scientific – this is the rule for an open participative human dialogue.

Cet article cherche de discuter, sous le point de vue méthodologique, la dimension de la qualité dans la réalité sociale, questionnant le pourquoi de ne pas être perçue d'une façon satisfaisante par la science classique et cherchant une possibilité d'ébaucher l'espace de la qualité comme un espace de participation. Les sciences sociales ne s'occupent pas de façon satisfaisante de la réalité sociale, considérant seulement l'aspect concernant la méthode et, avec cela, écartant la dimension qualitative de l'espace scientifique. Si participation est la qualité que nous cherchons, comme la travailler d'une façon correcte? Peut être qu'à travers la science ne soit pas la façon plus satisfaisante; l'éducation, par exemple, est une sagesse, un art, bien plus qu'une simple science. Pour percevoir le phénomène, il faut ne pas rester seulement avec des positions d'objectivité et de neutralité, mais il faut adopter des conduites plus adéquates au problème, arrivant alors à la proposition du témoignage de participation. L'incursion idéologique est contrôlée par le critère de possibilité de mise en discussion: seul est scientifique ce qui peut être discuté – c'est la règle du dialogue humain ouvert, de la participation.

Este artículo busca discutir, llevando en cuenta el punto de vista metodológico, la dimensión de la calidad en la realidad social, cuestionando el porque de no ser ella captada adecuadamente por la ciencia clásica y buscando una posibilidad de delinear el espacio de la calidad como siendo espacio participativo. Las ciencias sociales no tratan de manera conveniente la realidad social, considerando en ella solamente lo que cabe en el método y, con esto, negando la dimensión calitativa del espacio científico. Se participación es la calidad que buscamos como tratarla adecuadamente? Talvez no sea por medio de la ciencia la manera mas conveniente; la educación, por ejemplo, es una sabiduria, una arte, mas que una simples ciencia. Para captarnos el fenómeno, es necesario que no nos quedemos apenas en posturas objetivas y neutras, pero adoptamos conductas mas coherentes con el problema, llegandose, de esta manera, a la propuesta del testimonio participativo. La invasión ideológica es controlada por el criterio de la posibilidad de esta discusión: solamente es científico lo que es discutible – esta es la regla del dialogo humano abierto, de la participación.

---

# Proporcionalidade na educação científica e matemática; desenvolvimento cognitivo e aprendizagem\*

Terezinha Nunes Carraher

David William Carraher

Analúcia Dias Schliemann

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

*A proporcionalidade compreende tanto um tópico de estudo em matemática como um esquema desenvolvido ao nível de operações formais. Este estudo procurou verificar até que ponto é possível conseguir que adolescentes sejam capazes de resolver corretamente problemas de proporção através do ensino de um algoritmo que facilite a solução desses problemas e até que ponto essa aprendizagem em matemática estaria condicionada ao nível de desenvolvimento cognitivo do estudante. Estudantes de 5ª, 6ª e 7ª séries foram submetidos às seguintes tarefas: a) Bonecos Alto e Baixo, de Karplus; b) Problemas Escolares; c) Quantificação de Probabilidades, de Inhelder e Piaget; e d) Equilíbrio na Balança, também de Inhelder e Piaget. As duas primeiras tarefas foram aplicadas coletivamente e as duas últimas individualmente. Observou-se nos Problemas Escolares um desempenho inferior ao esperado, a partir do desempenho nas tarefas que indicam a habilidade de raciocínio proporcional. Tal resultado sugere que a escola, ao tentar promover, por meio do ensino, a capacidade de resolver problemas de proporções, não tem aproveitado devidamente as habilidades já existentes nos estudantes. Consistentemente com esta conclusão, observou-se entre os estudantes a utilização mais frequente de estratégias intuitivas do que da regra de três, ensinada como o algoritmo para resolução de problemas de proporção.*

## Introdução

Na matemática, o termo razão refere-se a uma relação entre duas quantidades,  $a$  e  $b$ . De uma forma geral, utiliza-se o termo razão quando as quantidades são de natureza diversa (por exemplo, espaço/tempo), reservando-se o termo fração para uma relação específica entre duas quantidades (a relação parte/todo), embora alguns autores já tenham salientado que nem sempre a utilização do termo fração fica restrita a este caso (por exemplo, Hart, 1985). A notação de uma razão é feita como se envolvesse divisão,

---

\* Este estudo, que encerra uma série de três, é resultado de uma pesquisa financiada pelo INEP e pelo CNPq. Os dois primeiros foram publicados nos números 155 e 156 desta Revista.

ou seja, pela simbolização  $a/b$ , onde  $a$  e  $b$  são números. Apesar da distinção habitual entre os usos dos termos fração e razão, podemos comparar razões como se elas fossem frações. Assim, sabemos que  $1/2$  é diferente de  $2/3$ , pois as frações não são equivalentes — o que significa que as razões não são proporcionais. Por outro lado,  $2/3$  e  $12/18$  são proporcionais, uma vez que a fração  $12/18$  pode ser simplificada para  $2/3$ . Proporções são relações entre razões:  $a/b$  é proporcional a  $c/d$  quando  $ad = bc$ .

Devido à facilidade com que razão e proporção são definidas matematicamente, textos de matemática para o primeiro grau tipicamente dedicam pouco espaço à consideração do que são proporções. Paralelamente, a simplicidade das operações envolvidas na solução da regra de três — multiplicação e divisão — dá ao professor a impressão de que o tópico pode ser ensinado rapidamente. Em geral, os professores de matemática não parecem perceber-se da modificação conceitual implícita na introdução das estruturas multiplicativas (para uma discussão, ver Vergnaud, 1982; 1983; Carraher, Carraher, Schliemann e Ruiz, 1985) no programa de matemática. Como as operações de multiplicação e divisão já são conhecidas, e o modelo matemático da regra de três utiliza apenas essas operações, a novidade conceitual passa despercebida, e a regra de três é ensinada apenas como uma forma conveniente de se organizar os dados de um problema. A natureza do modelo matemático em si não é considerada.

Após a introdução da regra de três na 6ª ou 7ª séries do primeiro grau, no segundo grau os alunos voltam a lidar com problemas de proporções com fórmulas e gráficos, em ciências, e de modo especial, em física e química. No entanto, a conexão explícita entre proporcionalidade e as fórmulas aprendidas não é necessariamente feita pelo professor ou pelos alunos. Aprende-se que, na equação  $y = cx$  (onde  $c$  é uma constante),  $y$  e  $x$  são diretamente proporcionais e que em  $y = c/x$ ,  $y$  e  $x$  são inversamente proporcionais. Algumas vezes o aluno é levado também a reconhecer que, quando  $x$  e  $y$  são diretamente proporcionais, o gráfico daí resultante é linear. No entanto, os alunos não parecem fazer a relação entre o poderoso modelo matemático cristalizado na regra de três e toda a gama de problemas científicos que podem ser resolvidos com sua aplicação. Carraher, Carraher e Schliemann (1984) observaram que alunos da 6ª, 7ª e 8ª séries, que já haviam aprendido a regra de três em matemática, não a utilizavam para resolver problemas científicos passíveis de serem resolvidos com esse modelo. Argumentavam em aproximadamente 60% dos casos, que não poderiam resolver o problema por não terem estudado o conteúdo em física, mesmo que na formulação do problema fosse explicitamente dito que as variáveis em questão eram direta ou inversamente proporcionais. O insucesso dos alunos em resolver problemas dessa natureza variou entre aproximadamente 12 e 60%, nos diversos problemas apresentados.

Essa desconexão entre o estudo de proporções em matemática e a utilização do modelo matemático da regra de três para solucionar problemas em ciências não é surpreendente, quando consideramos os seguintes pontos: (a) existência de dois contextos diversos para o uso de proporções, sem que nem o professor de matemática nem o professor de ciências assumam a responsabilidade pela conexão existente entre os dois contextos; (b) a apresentação do tópico “regra de três” como uma questão exclusivamente matemática, de relação entre números, sem um aprofundamento simultâneo da noção de função e relações entre variáveis; e (c) a noção pedagógica implícita no ensino da regra de três de que ela é apenas uma maneira de se arrumar os dados de um problema para, a seguir, aplicar operações de multiplicação e divisão, as quais já são conhecidas do aluno desde a 3ª série primária.

Em contraste com o modelo pedagógico implícito, estudos psicológicos do conceito de proporcionalidade mostram que sua compreensão é uma conquista tardia e corresponde ao que se denomina em teoria piagetiana o estágio das operações formais. Tomemos um exemplo bem simples (retirado de Bruner, Olver e Greenfield, 1966, ilustrado na Figura 1): se um copo tem a capacidade de seis litros e outro tem a capacidade de três litros e colocamos um litro de água no primeiro copo e meio litro de água no segundo, teremos um copo mais cheio do que o outro ou os dois copos estarão igualmente cheios?



Figura 1 – Copos de 6 e 3 litros com, respectivamente, 1 e 1/2 litro de água

Este é um problema que pode ser apresentado concretamente a crianças de várias idades e que ilustra importante diferenças no raciocínio de acordo com seu desenvolvimento. As crianças menores, até a idade de aproximadamente 4 anos, tendem a dizer que o primeiro copo está mais cheio, porque tem mais água, e o segundo mais vazio, porque tem menos água. No entanto, à medida que as crianças crescem, seus julgamentos passam a mostrar inconsistências interessantes, pois elas passam a pensar em “mais cheio” como significando “maior quantidade de água” e “mais vazio” como significando “maior espaço sem preencher”. Assim, as crianças passam a afirmar que o primeiro é o copo mais cheio, porque tem mais água, e também é o mais vazio, porque tem mais espaço por preencher. Essa incoerência nos julgamentos tende a aumentar com a idade. Bruner, Olver e Greenfield (1966) observaram que, do total de erros cometidos, 27% envolviam contradições dessa natureza no grupo de crianças de 5 anos, 52% no grupo de 6 anos e 68% no grupo de crianças de 7 anos. A incoerência entre os julgamentos só irá desaparecer quando a criança conseguir observar a relatividade entre as quantidades, comparando não diretamente os espaços preenchidos e os não preenchidos dos dois copos, mas comparando as razões volume-preenchido/volume-total ou volume-não-preenchido/volume-total. “Cheio” e “vazio” são, portanto, conceitos que envolvem a consideração de uma quantidade em relação a outra, e não a consideração de quantidades, em si. O estabelecimento de uma relação entre relações – a comparação das duas relações em jogo – constitui a essência do conceito de proporções. A esse conceito matemático corresponde, segundo Piaget, um esquema psicológico, o esquema da proporcionalidade, que seria uma das características do pensamento no período operatório formal.

Quando podemos encontrar essa correspondência entre um conceito ensinado na escola e um conceito de tal importância em psicologia, estamos de fato em uma posição privilegiada para analisar as contribuições que a psicologia pode oferecer ao ensino. No caso do conceito ou esquema de proporções, as implicações da psicologia para a pedagogia envolvem considerações teóricas diversas, que nos levam a

várias questões empíricas investigadas no presente projeto. **Primeiro**, seria necessário o desenvolvimento das operações formais para que o estudante pudesse assimilar a instrução escolar recebida sobre a regra de três? Se esse for o caso, ao analisarmos o rendimento de alunos que já receberam instrução escolar sobre a regra de três, deveremos observar que aqueles que se mostram capazes de resolver corretamente e consistentemente problemas matemáticos de proporções são aqueles que já se encontram no estágio de operações formais. Resultados dessa natureza são, em geral, tratados como a identificação de pré-requisitos para a instrução. **Segundo**, pode-se também questionar se o modelo matemático cristalizado pela regra de três não é, na verdade, tão simples que pode servir à importante função de auxiliar o aluno na resolução de problemas de proporções, os quais, apesar de cognitivamente complexos, são simplificados pela aprendizagem de um algoritmo de fácil execução. Nesse caso, deveríamos observar que um número significativo de alunos que ainda não demonstra o pensamento operatório formal já se mostra capaz de solucionar corretamente problemas escolares utilizando a regra de três. Resultados desse tipo são geralmente indicativos de que a aprendizagem pode ser determinada "de fora", pelo ambiente e pelo treino sistemático, sem consideração detalhada do nível de desenvolvimento cognitivo exibido pelo sujeito. **Finalmente**, é também possível que encontremos um terceiro padrão de resultados, ou seja, uma superioridade por parte dos alunos em seu desempenho nas tarefas piagetianas em comparação com seu desempenho nas tarefas escolares de regra de três. Nesse caso, seremos levados a concluir que a educação matemática não tem aproveitado devidamente as habilidades dos alunos, pois seu êxito nas tarefas piagetianas que requerem o raciocínio proporcional estaria superando sua capacidade de resolver problemas da mesma natureza para cuja solução a escola procurou instrumentalizá-los. A hipótese de que é difícil, à primeira vista, compreender por que alunos que tenham desenvolvido o raciocínio proporcional fora da escola pudessem deixar de aprender como solucionar problemas de proporções na escola, não pode ser rejeitada de antemão. Como foi visto anteriormente, o contexto em que os problemas são apresentados influencia o desempenho dos alunos; Carraher, Carraher e Schliemann (1982) já encontraram resultados indicativos de que o ensino da matemática elementar, na forma em que vem sendo feito, pode não aproveitar as capacidades dos alunos.

### Uma análise matemática das estratégias de solução em problemas de proporcionalidade

Vergnaud (1982; 1983) sugere que a psicogênese de certos campos conceituais da matemática pode ser melhor compreendida se fizermos uma análise detalhada dos diversos tipos de problema que constituem cada campo conceitual e estudarmos, a seguir, as várias concepções e estratégias, assim como os diversos tipos de representação simbólica observados na solução desses diferentes problemas. A proporcionalidade é incluída por Vergnaud entre os problemas que constituem as estruturas multiplicativas, ao lado da multiplicação, divisão, frações, razão, números racionais, funções lineares e n-lineares, análise dimensional e espaço vetorial. Embora todos esses conceitos tenham algumas particularidades que nos permitem distingui-los uns dos outros, eles não são matematicamente independentes. Os problemas que envolvem estruturas multiplicativas devem ser distinguidos daqueles que envolvem estruturas aditivas; conquanto existam relações entre esses dois tipos de estrutura, as estruturas multiplicativas, segundo Vergnaud, têm peculiaridades que não nos permitem reduzi-las às estruturas adi-

---

tivas. Carraher, Carraher, e Schliemann (1985) exploraram uma dessas peculiaridades em um dos trabalhos anteriores desta série de estudos, discutindo em detalhe as diferenças entre quantidades que podem ser somadas diretamente e quantidades que são medidas por razões.

Numa classificação mais abrangente que a sugerida por Brown (1981) para os problemas multiplicativos, Vergnaud (1983) sugeriu a distinção de três tipos especiais de problemas multiplicativos: (1) os casos de isomorfismos de medidas, em que há uma proporção simples entre as medidas de quantidades em dois campos; (2) os produtos de medidas, em que existe uma composição cartesiana das medidas das quantidades em dois campos; e (3) as proporções múltiplas, em que as medidas de quantidade em um campo são proporcionais às medidas em dois tipos de quantidades independentes.

Os problemas de isomorfismos de medidas são os mais simples; Brown (1981) encontrou índices de acerto que variavam entre 77 e 87% para problemas de isomorfismos de medidas (com números grandes e pequenos, respectivamente), enquanto o índice de acerto em problemas de composição cartesiana com números pequenos foi igual a 62%. Esses problemas podem ser resolvidos por estratégias aditivas, conceitualmente consideradas mais simples do que as estratégias multiplicativas necessárias à proporção múltipla. Vejamos um exemplo: No problema "Comprei 3 metros de tecido por Cr\$ 27.000. Quanto gastarei para comprar 6 metros do mesmo tecido?", uma solução aditiva relativamente freqüente e correta consiste em somar  $27.000 + 27.000$ , uma vez que a quantidade de tecido a ser adquirida seria dobrada.

A manipulação dos valores inseridos em problemas de multiplicação é um aspecto importante na determinação dos níveis de dificuldades de um problema. Note-se que, no problema acima, a pergunta "Quanto gastarei para comprar 6 metros do mesmo tecido?" é mais fácil do que a pergunta "Quanto gastarei para comprar 5 metros do mesmo tecido?", pois a primeira permite uma solução aditiva muito simples. No entanto, a segunda também pode ser resolvida por uma estratégia que evita, como a estratégia aditiva, a utilização de números racionais: o preço de 3 metros é dividido por 3, encontrando-se o valor unitário, o qual é multiplicado por 5 a seguir. Essa estratégia utiliza as relações entre as operações (a multiplicação é uma adição repetida; a divisão é o oposto da multiplicação; pode-se encontrar o valor unitário por meio de uma divisão) sem recorrer-se a uma formulação mais global em que todos os valores são considerados ao mesmo tempo, como na regra de três  $3/27.000 = 5/x$ . Problemas como esse são, de fato, introduzidos na escola antes do ensino da regra de três; entretanto, alguns professores parecem tratá-los como problemas de multiplicação e divisão, não os relacionando ao conceito de proporções. Siegler (1978) sugere que a estratégia de "encontrar o valor unitário" é uma estratégia que aparece antes da compreensão do conceito de proporções, ainda no período operatório concreto. De acordo com Vergnaud (1983), seria muito útil para a compreensão do desenvolvimento das estruturas multiplicativas o estudo de estratégias desse tipo.

Considerando a importância de um conhecimento mais sistemático dessas estratégias mais simples para o ensino de proporções na escola e a importância da relação entre a psicogênese das estruturas multiplicativas e o desenvolvimento do esquema de proporcionalidade, o presente estudo visou à análise da resolução de problemas simples de proporções e de problemas piagetianos que envolvem o esquema de proporcionalidade. Este estudo faz parte de uma série de trabalhos que investigam o conceito de propor-



cionalidade (ver Carraher, Carraher e Schliemann, 1984; Carraher, Carraher, Schliemann e Ruiz, 1985; Carraher, Schliemann e Carraher, 1985).

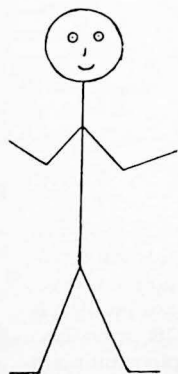
## Método

*Sujeitos* – Participaram desse estudo 86 estudantes de 5ª, 6ª e 7ª séries de duas escolas públicas e duas particulares de Recife. Todos os estudantes presentes em sala de aula nos dias de aplicação da tarefa com problemas escolares foram incluídos no estudo do desempenho em duas tarefas de aplicação coletiva, uma contendo problemas escolares e outra de transformação escalar, adaptada de Karplus e Peterson (1970), conhecida como a Tarefa dos Bonecos Alto e Baixo. Posteriormente, foram sorteados 43 alunos para resolver cada uma das tarefas piagetianas. Desses estudantes, 40 foram submetidos à Tarefa de Quantificação de Probabilidades e 43 foram submetidos à Tarefa de Equilíbrio na Balança. Como esse estudo é parte de outro mais amplo, foram também coletados posteriormente mais 89 protocolos no problema dos Bonecos Alto e Baixo, perfazendo um total de 177 observações nesse problema.

*Procedimento* – A Tarefa de Problemas Escolares foi aplicada coletivamente em sala de aula. Cada estudante resolveu seis dos 18 problemas (ver lista de problemas no Apêndice) incluídos na tarefa. Dos 18 problemas, oito eram exemplos de isomorfismos de medidas, utilizando conteúdos diversos, um constituía um problema de proporção múltipla, utilizando um dos conteúdos dos problemas de isomorfismo de medidas, e nove eram exercícios de cálculo com diversas (três) formas de apresentação dos dados.

Os problemas foram apresentados mimeografados aos estudantes, em folhas separadas, para que cada um fosse resolvido em uma folha. Foram utilizados 10 dos arranjos obtidos com os 18 problemas, com os exercícios de cálculo aparecendo em blocos de três. A ordem de apresentação dos problemas foi randômica, variando para os estudantes numa mesma sala de aula, uma vez que cada um recebia seu conjunto de problemas grampeado. No entanto, não se pode assegurar que os problemas tenham sido resolvidos na ordem de apresentação, pois os estudantes podiam virar as folhas durante a aplicação.

A Tarefa dos Bonecos Alto e Baixo consiste na apresentação de um boneco (ver Figura 2) em uma folha de papel, à qual estão também afixados 10 cliques de papel.



Sr. Baixinho

baixinho = 4 botões  
altão = 6 botões  
baixinho = 6 cliques  
altão = 8 cliques

Porque se o baixinho medir quatro botões e o altão medir 6 botões, então é claro que se o baixinho medir 6 botões o altão medirá 8 botões, diferença de 2 botões de um para o outro.

Figura 2 – Um exemplo de resposta coletada na Tarefa dos Bonecos Alto e Baixo.

Diz-se aos alunos que esse boneco é o Sr. Baixinho. O Sr. Baixinho e o Sr. Altão haviam sido desenhados em uma folha e medidos com uns botões, tendo-se encontrado a altura do Sr. Baixinho como igual a 4 botões e a do Sr. Altão como igual a 6 botões. Depois de termos desenhado o Sr. Baixinho novamente nessa folha de papel, perdemos os botões e não sabemos como encontrar a altura do Sr. Altão. Então medimos o Sr. Baixinho com cliques de papel e encontramos um resultado de 6 cliques. Qual seria a altura do Sr. Altão em cliques? Os alunos podem utilizar apenas contas no papel de resolução do problema ou podem também utilizar os cliques como auxílio, não se oferecendo qualquer sugestão sobre as estratégias. Pede-se ainda aos estudantes que justifiquem suas respostas por escrito. Quando o aluno entrega seu trabalho, o examinador olha rapidamente o que foi feito e procura obter uma justificativa oral, se a justificativa escrita não estiver suficientemente clara para análise.

O desempenho nessa tarefa foi classificado em três categorias, adaptadas de Karplus e Peterson (1970) e Hart (1981): (a) respostas intuitivas, que envolvem apenas uma estimativa da altura do Sr. Altão, muitas vezes simplesmente dobrando a altura do Sr. Baixinho, ou apresentando uma medida maior do que a do Sr. Baixinho com a simples justificativa de que o Sr. Altão deve ser maior; (b) respostas aditivas, que consistem em encontrar a diferença entre as medidas dos bonecos com botões e transferir essa diferença para as medidas em cliques, sob o argumento de que a diferença entre os bonecos é constante, e sem levar em consideração as diferenças escalares; (c) respostas corretas, cuja justificativa pode basear-se em várias estratégias de solução, entre elas: justificativas de que a diferença é constante, seguidas de uma correção escalar; justificativas baseadas numa conversão escalar original (1 clipe é igual a 1 e 1/2 botões); equivalência de frações ( $4/6 = 6/9$ ); regra de três, etc.

As duas tarefas piagetianas incluídas nesse estudo foram a de Quantificação de Probabilidades e a de Equilíbrio na Balança. Após a aplicação da Tarefa de Problemas Escolares, os estudantes sorteados para resolução das tarefas piagetianas eram entrevistados individualmente, de acordo com o método clínico-piagetiano. Como o presente estudo faz parte de uma série de trabalhos sobre esse tema, esses estudantes resolveram ainda mais uma tarefa de proporcionalidade, a qual foi apresentada na metade anterior das ocasiões e na outra metade posterior à aplicação da tarefa piagetiana.

Na tarefa de Quantificação de Probabilidades, apresenta-se ao aluno um grupo de cartas, as quais são idênticas em um dos lados e podem diferir do outro, por serem marcadas ou não com uma cruz. Essas cartas são usadas para compor duas pilhas diante do aluno, as quais são, a seguir, embaralhadas separadamente. O aluno deve indicar em qual das duas pilhas há maior probabilidade de se retirar uma carta com cruz e justificar sua escolha. As respostas e justificativas são classificadas em níveis, de acordo com o seguinte esquema. No nível 1 são classificadas respostas que indicam apenas uma consideração da presença ou ausência de cartas marcadas com cruz, sem uma consideração sistemática do papel das cartas brancas na determinação das probabilidades. Esse nível corresponde ao estágio pré-operacional na teoria piagetiana. No nível 2A, operatório concreto inicial, são classificadas respostas que indicam uma consideração sistemática de cada uma das duas variáveis em jogo, cartas brancas ou com cruz, porém sucessivamente, e não simultaneamente, o que resulta em acertos sistemáticos nos problemas de uma só variável e erros nos problemas com duas variáveis. No nível 2B, operatório concreto final, são classificadas as respostas que refletem uma consideração simultânea

das duas variáveis, sendo esta feita, porém, ou de modo aditivo ou por comparações empíricas, resultando em alguns acertos em problemas de duas variáveis que podem ser resolvidos por meio dessa abordagem. Finalmente, no nível 3, são classificadas as respostas que indicam uma consideração simultânea das duas variáveis de modo proporcional (para uma discussão detalhada dessa tarefa, ver Carraher, 1983).

Na tarefa de Equilíbrio na Balança, apresenta-se ao aluno uma série de situações em que ele deve restabelecer o equilíbrio em uma balança em T após ter o examinador colocado um peso em um dos braços da balança. A balança tem, em cada braço, uma série de ganchos, nos quais são pendurados os pesos, todos eles idênticos. Para a utilização dessa tarefa no presente estudo foi desenvolvida uma série de itens a serem aplicados sistematicamente que obedeciam, porém, a uma metodologia clínica-piagetiana. Os itens incluídos nesse estudo podem ser esquematizados da seguinte forma: (a) um item em que o aluno deve reequilibrar a balança pela utilização de um peso idêntico ao utilizado pelo examinador, seguido por uma série de itens em que o peso colocado pelo examinador é deslocado sucessivamente para ganchos diferentes; (b) um item em que o aluno deve reequilibrar a balança pela utilização simultânea de dois pesos, seguido por uma série de itens em que o examinador desloca o peso por ele utilizado; (c) um item em que o aluno deve reequilibrar a balança utilizando três pesos, seguido de vários deslocamentos do peso utilizado pelo examinador; (d) um item de solução impossível, em que o aluno deve tentar reequilibrar a balança colocando no mesmo gancho três pesos, cada um igual ao utilizado pelo examinador, tendo sido deslocado para o gancho número oito o peso usado pelo examinador.

As respostas nessa tarefa são classificadas de acordo com as observações de Inhelder e Piaget (1958), nos seguintes níveis. No nível 1, as respostas indicam que os alunos não consideram sistematicamente os efeitos das duas variáveis a fim de buscar o equilíbrio na balança. No nível 2A, surge uma consideração sistemática dos pesos, porém o papel das distâncias é intuitivo. No nível 2B, há uma generalização da influência dos fatores relevantes, porém não se observa sua quantificação sistemática, sendo essa generalização expressa apenas na forma "quanto mais peso, mais tem que mexer pro centro da balança pra dar certo". Finalmente, no nível 3, aparecem as tentativas de quantificação exata da relação entre peso e distância, sendo o item de solução impossível particularmente útil para provocar a formulação dessa quantificação (para maior discussão dessa tarefa, ver Carraher, Schliemann e Carraher, 1985).

## Resultados

O desempenho dos alunos nos problemas escolares sugere um grau de aprendizagem extremamente baixo. Embora, dentre os 18 problemas incluídos no estudo, apenas um fosse de proporção múltipla e, portanto, não passível de solução com estratégias mais simples de multiplicação e divisão, a média de acerto entre os alunos foi igual a 0,43, de um total de seis problemas apresentado a cada um dos alunos. A Tabela 1 apresenta um resumo desses dados, mostrando a percentagem de estudantes em cada série que resolveu corretamente um determinado número de problemas e a média de acertos por série.

**Tabela 1 – Percentagem de alunos por série e por número de problemas resolvidos corretamente**

Número de problemas corretos	Série		
	5ª	6ª	7ª
0	90,3	77,8	60,0
1	6,5	18,5	16,0
2	3,2	3,7	8,0
3	0,0	0,0	4,0
4	0,0	0,0	8,0
6	0,0	0,0	4,0
	M = 0,13	M = 0,55	M = 1,0

Embora exista uma tendência ascendente nas médias de acerto, essa tendência não pode ser considerada importante, uma vez que a média de acertos para a 7ª série é apenas igual a 1,0, sendo o número máximo de problemas que poderiam ser resolvidos corretamente igual a 6.

**Tabela 2 – Percentagem de alunos que responderam corretamente por série e por problema**

Número do problema	Série		
	5ª	6ª	7ª
A	0,0	6,7	11,3
B	0,0	20,0	0,0
C	0,0	0,0	10,0
D	0,0	0,0	33,3
E	16,7	0,0	11,1
F	9,1	22,2	14,3
G	0,0	8,3	25,0
H	12,5	0,0	50,0
I	0,0	0,0	12,5
J a	0,0	0,0	0,0
J b	0,0	8,3	30,8
J c	0,0	0,0	0,0
K a	0,0	0,0	15,4
K b	0,0	0,0	15,4
K c	0,0	0,0	0,0
L a b c	0,0	0,0	0,0

A Tabela 2 apresenta a percentagem de estudantes que resolveram corretamente cada um dos problemas. Vemos que não se pode falar propriamente em nenhum problema fácil para os estudantes; os exercícios de cálculo (itens J, K, L, a, b, c) foram especialmente difíceis. O problema ao qual está associada uma percentagem de acertos mais elevada, o problema H, tinha o seguinte enunciado: "Para produzir 18 litros de vinho são necessários 40 kg de uva. Quantos quilos serão necessários para se obter 63 litros de vinho com essa mesma uva?". O problema provavelmente não trata de assunto especialmente familiar à população da qual nossa amostra de estudantes foi retirada. Como nem sempre foi possível saber como os estudantes chegaram à resposta, podemos apenas supor que foi utilizada uma estratégia de adição repetida nesse problema, uma vez que  $63 = 18 \times 3,5$ . Se os estudantes decidissem somar  $18 + 18 + 18$  poderiam constatar que faltavam 9 litros para se chegar a 63. Dessa forma, poderiam somar a quantidade de uva necessária para 18 litros de vinho três vezes e depois somar a metade, chegando à solução correta. Esse tipo de estratégia já foi observado com muita frequência em outros problemas de taxa, por Hart (1981) e Brown (1981).

Observe-se a dificuldade especial causada pelos exercícios de cálculo. Essa dificuldade é bastante interessante, uma vez que a educação matemática em nosso país tende a utilizar um modelo pedagógico implícito, que sugere que primeiro devemos ensinar o modelo matemático abstrato para depois ensinarmos suas aplicações. Carraher, Carraher e Schliemann (1982) argumentaram, com base em outros dados, que esse modelo pedagógico não parece ter apoio nos dados de estudos de resolução de problemas. O presente estudo constitui mais um desafio a esse modelo pedagógico, uma vez que há mais acerto entre os estudantes em problemas aplicados do que em problemas que apresentam apenas o modelo matemático de forma abstrata. Não se pode deixar de mencionar que, ao solucionar os problemas aplicados, os estudantes podem desenvolver suas estratégias próprias (como a estratégia aditiva descrita acima), muitas das quais não são ensinadas e nem mesmo reconhecidas pela escola, enquanto, ao resolver os exercícios de cálculo, os alunos devem ater-se apenas às regras de manipulação simbólica dos dados apresentados.

Uma possibilidade sugerida para a explicação de resultados tão baixos nessa tarefa foi a de ausência de motivação por parte dos estudantes. Embora essa possibilidade não possa ser afastada, ela não poderia explicar alguns aspectos do desempenho registrados por meio de uma análise qualitativa dos erros. Quando todos os cálculos estavam feitos no papel, foi possível observar que os alunos buscavam uma solução para os problemas, mas utilizavam uma definição errônea de como resolver problemas, tentando apenas realizar operações numéricas sobre os dados como se "resolver problemas" pudesse ser traduzido em "descobrir a operação correta". Por exemplo, no problema F, que informava sobre o tempo necessário para se fazer uma viagem com uma determinada velocidade, e se perguntava qual seria o tempo necessário para se fazer a mesma viagem com uma velocidade maior, aproximadamente  $1/5$  dos erros provinham de uma subtração das velocidades seguida de alguma forma de interpretação desses resultados em termos de tempo. Note-se que um aluno que estivesse examinando o significado do problema e das operações que realizava não deveria cometer esse tipo de erro. Outro exemplo de erro que demonstra que as tentativas dos alunos de resolverem os problemas podem ser compreendidas como tentativas de manipulação dos dados sem uma análise do significado do problema consiste nas respostas ao problema F, em que se perguntava sobre a percentagem de alunos que não compareceram à aula em uma

ocasião. Nesse problema, observamos que aproximadamente 25% das respostas erradas consistiam em somar ou subtrair todos os dados. Ainda que os alunos pudessem desconhecer o significado do termo “percentagem”, a estratégia deve ser considerada absurda, uma vez que a frequência dos alunos em um dia não deveria aumentar ou diminuir a frequência dos alunos em outro dia. Esses exemplos apenas ilustram como o baixo nível de desempenho não pode ser totalmente explicado por baixas condições motivadoras, mas provavelmente pelo reflexo de uma concepção dos alunos de como se deve abordar um problema escolar.

O desempenho dos alunos da Tarefa dos Bonecos Alto e Baixo está resumido na Tabela 3. Nessa tarefa, observou-se uma associação entre série e desempenho, com os alunos da 7ª série apresentando menor frequência de respostas intuitivas e maior frequência de respostas proporcionais do que os de 5ª e 6ª séries.

**Tabela 3 – Percentagem de alunos, por série, nos três níveis de desempenho na Tarefa dos Bonecos Alto e Baixo**

Níveis de desempenho	Série		
	5ª	6ª	7ª
Intuitivo	34,4	26,8	15,5
Aditivo	57,4	67,9	62,1
Proporcional	8,2	5,4	22,4

$\chi^2$  - quadrado = 12,7, com 4 graus de liberdade;  $P = 0,01$

O nível de desempenho classificado como intuitivo incluiu apenas estimativas da altura do Sr. Altão, que não tinham uma justificativa explícita em alguma estratégia de cálculo, sendo algumas dessas respostas corretas. Foram excluídos da classificação dois alunos que apresentaram respostas consideradas como absurdas, as quais refletiam a atitude de resolução de problemas comentada acima como “resolver um problema é descobrir a operação correta”: ambos simplesmente somaram todos os dados do problema. Esse número tão reduzido de respostas de aplicação mecânica de operações sobre os dados na Tarefa dos Bonecos é significativo quando comparado à alta incidência de estratégias dessa natureza observadas na resolução dos problemas escolares, pois é um resultado que, embora indiretamente, oferece confirmação à hipótese de que problemas escolares são vistos como problemas para os quais é necessário apenas descobrir a operação correta. A Tarefa dos Bonecos, embora tenha também sido apresentada por escrito e aplicada coletivamente, não constitui uma tarefa escolar típica e parece ter tido mais sucesso em estimular a reflexão do que os problemas. Embora as respostas aditivas sejam incorretas, elas são baseadas em um raciocínio basicamente apropriado: a noção de que a diferença na altura entre os dois bonecos é constante. A falha desse raciocínio consiste em não considerar as diferenças escalares entre botões e cliques, sendo os números trabalhados como tal, sem uma análise cuidadosa que leve o aluno a reconhecer que, se um mesmo boneco mede quatro botões e seis cliques, esse problema

envolve unidades de diferente valor, sendo necessário considerar essas diferenças na sua solução.

A análise das relações entre o desempenho na Tarefa dos Bonecos e na Tarefa dos Problemas Escolares mostrou uma correlação significativa, embora de valor muito baixo (Tau de Kendall = 0,23). Essa relação parece derivar principalmente do fato de que 86% dos alunos cujas respostas no Problema dos Bonecos foram intuitivas não resolveram nenhum problema escolar corretamente, enquanto os restantes 14% conseguiram resolver apenas um problema corretamente. A observação de um número muito pequeno de alunos com respostas classificadas no nível proporcional da Tarefa dos Bonecos não possibilita uma interpretação mais detalhada desses resultados.

**Tabela 4 – Percentagem de alunos em cada nível da Tarefa dos Bonecos por número total de itens corretos na Tarefa de Problemas**

Níveis de desempenho	Número de problemas corretos						N
	0	1	2	3	4	6	
Intuitivo	86	14	0	0	0	0	21
Aditivo	79	13	4	2	2	0	52
Proporcional	50	17	17	0	8	8	12

Tau de Kendall = 0,23; P = 0,01

A análise das relações entre o desempenho nas tarefas piagetianas e nos problemas escolares está resumida nas Tabelas 5 e 6.

**Tabela 5 – Percentagem de alunos que resolveram de zero a seis problemas, segundo seu nível de desempenho na Tarefa de Quantificação de Probabilidades**

Nível de desempenho	Número de problemas resolvidos			
	0	1	4	6
1 e 2A	92,3	7,7	0	0
2B e 3	66,7	11,1	11,1	11,1

**Tabela 6 – Percentagem de sujeitos que resolveram de zero a seis problemas, segundo seu nível de desempenho na Tarefa de Equilíbrio na Balança**

Nível de desempenho	Número de problemas resolvidos	
	0	4
2A	100	0
2B e 3	83,3	16,7

Essas tabelas distinguem o desempenho dos alunos que, nas tarefas piagetianas, mostraram-se capazes de trabalhar com duas variáveis, aditiva ou multiplicativamente (níveis 2B e 3), do daqueles que acertaram sistematicamente apenas os problemas com uma só variável (nível 2A). Os estudantes que se mostraram capazes de lidar com duas variáveis simultaneamente tinham as condições necessárias à aprendizagem de soluções para os problemas que podiam ser resolvidos por meio de estratégias mais simples, sem consideração simultânea de todos os dados, como os problemas A, C, E, F, G, H e I, que permitiam a obtenção da solução pela estratégia do valor unitário. No entanto, o rendimento desses estudantes nos problemas escolares é ainda bastante pobre. Os estudantes com respostas classificadas nos níveis 2B ou 3, de acordo com a Tarefa de Quantificação de Probabilidades, tiveram uma média de acertos igual a 1,22, e os situados nesses níveis, de acordo com a Tarefa de Equilíbrio na Balança, tiveram uma média de acertos de 0,66 — ambos resultados muito baixos se considerarmos como plausível a hipótese de que seu desempenho nas tarefas piagetianas sugere um grau de habilidade suficiente para a resolução de vários dos problemas incluídos nesse estudo.

## Conclusões

As observações do presente estudo são indicativas, de modo especial, da necessidade de se dedicar maior atenção ao ensino de problemas relacionados às estruturas multiplicativas na escola. O desempenho dos estudantes nas tarefas piagetianas e na Tarefa dos Bonecos não foi, de modo algum, encorajador; porém seu desempenho nas tarefas escolares mostrou ser inferior ao que poderíamos esperar teoricamente, sugerindo que as habilidades lógico-matemáticas dos alunos não têm sido bem aproveitadas pela escola. Salientamos, para concluir, dois pontos principais.

Primeiro, é possível que a educação matemática atual esteja desenvolvendo nos estudantes uma definição da situação de resolução de problemas que não os estimule a refletir sobre o significado dos problemas, mas apenas a tentar descobrir a operação correta. Se considerarmos a prática atual de ensino através de instrução sobre o modelo matemático, seguida de uma série de exercícios em que esse deve ser aplicado, devemos reconhecer que essa prática pode, de fato, conduzir à atitude referida acima. Não é habitual a apresentação de problemas aos estudantes em que se propõe que eles descubram uma forma de solução; ao contrário, o habitual é a apresentação de problemas para que os alunos apliquem um algoritmo que acabaram de aprender ou, ao final do semestre ou do ano, nas avaliações, a apresentação de problemas para que os alunos apliquem, dentre os modelos ensinados no período, aquele que for apropriado à sua resolução.

Segundo, as respostas que ignoram totalmente o significado do problema, relativamente comuns a problemas escolares, não foram observadas nem na Tarefa dos Bonecos nem nas tarefas piagetianas. Nessas tarefas, aparentemente, os estudantes buscavam soluções baseadas no significado, e não somente nos números, embora nem sempre fossem capazes de encontrar a solução correta.

Quando consideramos a importância do modelo matemático em questão para o estudo das ciências, não podemos deixar de enfatizar a necessidade de conferir maior relevo ao estudo da proporcionalidade na educação matemática. No entanto, deve-se salientar que essa ênfase não significa mais tempo dedicado ao ensino da regra de três e a exercícios de aplicação. No estudo da proporcionalidade estão envolvidas as noções de



variável e função, as quais precisam ser tratadas não apenas enquanto conceitos matemáticos mas também através de análises de problemas em que os alunos aprendem a encontrar as variáveis importantes na determinação de efeitos desejados. Desse ponto de vista, a integração do ensino da matemática com o ensino das ciências parece adquirir uma função primordial.

## Apêndice

Lista dos problemas escolares utilizados e sua classificação

- A. Comprei 3 metros de tecido por Cr\$ 2.940. Quanto pagarei por 7 metros? (Tipo: isomorfismo de medidas)
- B. Em uma sala de aula de 45 alunos, a percentagem de comparecimento em um determinado dia foi de 80%. Quantos alunos compareceram nesse dia? (Tipo: isomorfismo de medidas)
- C. Se 4 operários constroem uma casa em 18 dias, quantos dias levarão 7 operários para construir a mesma casa? (Tipo: isomorfismo de medidas)
- D. Se 4 operários constroem uma casa em 18 dias, trabalhando 6 horas por dia, quantos dias levarão 6 operários trabalhando 8 horas por dia? (Tipo: proporção múltipla)
- E. Para se fazer uma planta de casa não se pode usar a medida real. Então se usou 1 cm para representar 100 cm. Quais são as dimensões de um quarto que na planta tem 3 cm por 4 cm? (Tipo: isomorfismo de medidas)
- F. Um carro faz um percurso entre 2 cidades em 4 horas, com velocidade de 120 km/h. Se a velocidade fosse de 80 km/h, quanto tempo gastaria para fazer o mesmo percurso? (Tipo: isomorfismo de medidas)
- G. Uma fotografia tem 9cm de comprimento por 6cm de altura. Quero ampliá-la para 27cm de comprimento. Qual deverá ser a altura? (Tipo: isomorfismo de medidas)
- H. Para obter 18 litros de vinho são necessários 40 kg de uvas. Quantos quilos da mesma uva são necessários para se obter 63 litros de vinho? (Tipo: isomorfismo de medidas)
- I. Numa sala de  $6m^2$  de área usei 150 ladrilhos. Quantos ladrilhos são necessários para uma sala de  $8m^2$ ? (Tipo: isomorfismo de medidas)
- J. Faça os cálculos: (Esses itens constituem exercícios de cálculo, e não problemas)
- a)  $8 : 6 : : 16 : x$
- b)  $3/8 = 18/x$
- c) 4 está para 7 assim como 12 está para...

- 
- K. Faça os cálculos: (Esses itens constituem exercícios de cálculo, e não problemas)
- a)  $5/12 = 10/x$
  - b)  $4 : 7 :: 12 : x$
  - c) 6 está para 8 assim como 12 está para...
- L. Faça os cálculos: (Esses itens constituem exercícios de cálculo, e não problemas)
- a)  $4/8 = 6/x$
  - b)  $3 : 9 :: 18 : x$
  - c) 5 está pra 12 assim como 10 está para ...

### Referências bibliográficas

- BROWN, M. Number operations. In: HART, K.M., org. *Children's understanding of mathematics*; 11 to 16. Oxford, John Murray, 1981.
- BRUNER, G.; OLIVER, R.R. & GREENFIELD, P.M. *Studies in cognitive growth*. New York, John Wiley, 1966.
- CARRAHER, T.N.; CARRAHER, D.W. & SCHLIEMANN, A.D. *Can mathematics teachers teach proportions?* Adelaide (Australia), 1984. Apresentado no Fifth International Congress on Mathematical Education, Adelaide, ago. 1984.
- \_\_\_\_\_. Mathematics in the streets and in the schools. *British Journal of Developmental Psychology*, 3: 21-8, 1985.
- \_\_\_\_\_ & RUIZ, E.R. *Proporcionalidade na educação científica e matemática*. s.n.t. Relatório de pesquisa apresentado ao INEP (convênio 47/83).
- HART, K. Ratio and proportions. In: \_\_\_\_\_, org. *Children's understanding of mathematics*; 11 to 16. Oxford, John Murray, 1981.
- KARPLUS, R. & PETERSON, R. Intellectual development beyond elementary school II: Ratio, a survey. In: SCIENCE curriculum improvement study, Berkeley, University of California, 1970.
- VERGNAUD, G. A Classification of cognitive tasks and operations of thought involved in addition and subtraction problems. In: CARPENTER, T. P.; MOSER, M. & ROMBERG, T.A., orgs. *Addition and subtraction; a cognitive perspective*. Hillsdale (NJ), Lawrence Erlbaum, 1982.
- \_\_\_\_\_. Multiplicative structures. In: LESH, R. & LANDAU, M., orgs. *Acquisition of mathematics; concepts and processes*. New York, Academic Press, 1983.

Recebido em 25 de abril de 1986

---

Terezinha Nunes Carraher, 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.

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.

Análucia 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.

---

*Proportionality represents both a topic in the Mathematics curriculum and a formal operational schema. This study investigated whether it is possible to accelerate the learning of appropriate solutions to proportions problems through mathematical instruction or whether the success of this instruction is itself conditioned by cognitive development. Students from 5th, 6th and 7th grade in Recife, Brazil, solved the following tasks: a) Mr. Short and Mr. Tall, from Karplus; b) a set of problems from Math textbooks; c) Quantification of Probabilities, from Inhelder and Piaget; and d) Balance in a Scale, from Inhelder and Piaget. The first two tasks were given collectively and the last two were individually administered. Students' performance in the textbook problems was inferior to what would have been expected on the basis of their performance in the three tasks which evaluated proportional reasoning. Thus, instead of accelerating students' abilities in solving proportions problems, schools do not seem to be properly drawing on their reasoning skills. A finding consistent with this interpretation was the fact that students used intuitive solutions in these problems much more often than the formally learned algorithm of the rule-of-three.*

*La proportionnalité est, au même temps, un domaine dans l'apprentissage des mathématiques et un schéma développé au niveau des opérations formelles. Cette étude analyse a) jusqu'à quel point l'enseignement d'un algorithme de résolution des problèmes de proportionnalité permet aux adolescents de résoudre correctement ces problèmes et b) comment cet apprentissage serait conditionné au niveau de développement cognitif de l'étudiant. D'étudiants de 5<sup>e</sup>, 6<sup>e</sup> et 7<sup>e</sup> degré on été soumis aux tâches suivantes: a) Monsieur Haut et Monsieur Bas, de Karplus; b) Problèmes Scolaires; c) Quantification des Probabilités, de Inhelder et Piaget; et d) Equilibre à la Balance, de Inhelder et Piaget. Les deux premières tâches ont été appliquées collectivement et les deux autres de façon individuelle. Dans la situation des problèmes scolaires, on a observé une performance inférieure par rapport au raisonnement proportionnel impliqué dans les autres tâches. Ces résultats suggèrent que l'école n'a pas utilisée les habilités déjà présentes chez les étudiants pour résoudre des problèmes de proportion. D'accord avec cette observation, nous avons constaté chez les étudiants une utilisation plus fréquente de stratégies intuitives au lieu de l'algorithme de la règle de trois.*

*La proporcionalidad corresponde tanto a un tópico del currículum de las Matemáticas como a un esquema operacional formal. Este estudio investigó la posibilidad de acelerarse en la escuela la capacidad de los adolescentes cuanto a la solución de problemas de proporcionalidad en contraste con la posibilidad de que este aprendizaje sea*

---

condicionado por el desarrollo cognitivo. Estudiantes de quinta, sexta y séptima series solucionaron las siguientes tareas: (a) Señor Alto e Señor Bajo, de Karplus; (b) Tareas de libros de Matemáticas; (c) Cuantificación de Probabilidades, de Inhelder y Piaget; y (d) Equilibrio en una Balanza, de Inhelder y Piaget. Las dos primeras fueron planteadas colectivamente mientras las dos últimas, individualmente. La realización en las Tareas de libros de Matemáticas fue inferior a lo que se podría esperar a partir de aquella en las tareas de razonamiento proporcional. Este resultado indica que la escuela no está acelerando la capacidad de los estudiantes cuanto a la solución de problemas de proporcionalidad; en verdad, no está siquiera teniendo buen provecho de su capacidad de razonamiento. Además, otro hecho que refuerza esta conclusión es que las estrategias de solución observadas fueron las llamadas intuitivas y no las que enseñan en la escuela.

## Aprendizagem e avaliação da leitura\*

Raymond Hutin\*\*

### 1 — A dificuldade de aprender a ler

Não há quem negue, hoje em dia, que uma das missões essenciais da educação compulsória — a de ensinar rudimentos de leitura à totalidade da população escolar de uma região ou de um país — constitua um desafio ao qual não souberam ou não puderam responder satisfatoriamente as sociedades industriais avançadas, a despeito do seu elevado nível tecnológico.

Não deixa de ser provocadora, para a classe política e o corpo docente de muitos países, a conscientização do fenômeno do analfabetismo funcional: após uma passagem mais ou menos caótica pela escolaridade obrigatória, significativa proporção de adolescentes não domina a leitura o suficiente para satisfazer elementares necessidades cotidianas, como consultar uma lista telefônica, entender o itinerário de um ônibus, conferir o seu contracheque, ler um cartaz eleitoral, entender o significado de uma propaganda, consultar uma notícia explicativa simples, etc.

Além do mais, apesar da difusão do livro em larguíssima escala, possibilitada pela generalização das edições de bolso e pelo desenvolvimento de pontos de venda facilmente acessíveis — como bancas e supermercados —, ainda é considerável o número de adultos que praticamente não lêem livro nenhum e, sequer, consultam os periódicos.

No entanto, ler é como andar de bicicleta: acima de certo grau de competência, a capacidade adquirida não se degrada mais, mesmo se o desempenho decair um pouco. Muitas crianças, infelizmente, não adquiriram na escola primária uma capacidade de leitura suficiente para que os acontecimentos da vida cotidiana possam manter essa competência e, sobretudo, para que o ato de ler, realizado sem maior esforço, seja considerado interessante e útil em si. Não esqueçamos que, em muitos meios populares, a leitura foi, até a década de 50, considerada uma atividade própria de preguiçosos, quase nociva, pois não eram poucos os pais que exigiam que seus filhos fossem brincar em vez de ficar lendo.

Hoje em dia, a leitura não é mais privilégio de uma elite; tornou-se indispensável a todos. Resta saber se houve uma plena conscientização do que isto significa a nível de aprendizagem e se alguns sistemas escolares não mantêm, inconscientemente, práticas educacionais dignas de outrora, que fazem da leitura um instrumento de seleção pre-

---

\* Publicado originalmente em INFORMATION ET INNOVATION EN EDUCATION. Genève, UNESCO, Bureau International d'Education, n. 42/43, mars/juin 1985, p. 14-6; n. 44/45, sept./déc. 1985, p. 13-6. Tradução de Jean-François Cleaver.

\*\* Diretor do Serviço de Pesquisa Pedagógica do Departamento de Instrução Pública, Genebra, Suíça.

coce, em vez de considerarem esta disciplina um indispensável instrumento de abertura social, econômica e cultural, merecedora, portanto, do maior empenho possível, independente da idade dos aprendizes.

A leitura, com excessiva freqüência, aparece como um processo iniciático. Decidem os grãos-mestres, que se deveria aprender a ler aos seis anos. Outros sentenciaram que a incapacidade de ler aos sete anos decorre de uma doença, aliás hereditária. Será que ninguém pode pensar que aprender a ler talvez seja como aprender a dirigir? Certas pessoas aprendem a dirigir em poucos dias, dedicando a isso todo o seu tempo. Outras preferem estender o seu aprendizado por vários meses. Alguns progredem rapidamente, mas sempre terão um desempenho inquietante; outros, gastando mais tempo, tornar-se-ão ótimos motoristas. Ninguém exagera a importância destas diferenças, que acabam satisfazendo a todos.

É preciso, incasavelmente, lembrar o quanto é nociva uma aprendizagem escolar que pretenda que todos os alunos tenham o mesmo ritmo, rejeitando impiedosamente aqueles que, em algum momento e por algum motivo, dão sinais de esmorecimento.

## 2 – A origem da pesquisa

O Serviço da Pesquisa Pedagógica, vinculado ao Departamento de Instrução Pública da Suíça e do Cantão de Genebra, é incumbido, entre outras, de diversas missões de pesquisa e da formação contínua dos professores de escola primária e atua numa população escolar que reúne em média 3.500 alunos por faixa etária.

Nesse contexto, o Serviço tem experimentado, desde 1979, um dispositivo de apoio personalizado às crianças de 6 a 9 anos que têm dificuldades de aprendizagem escolar, bem como oferecer um complemento de formação aos professores que assumem esta tarefa. Surgiu daí uma intensa colaboração entre pesquisadores, docentes responsáveis pela formação complementar dos seus colegas, e professores encarregados de aulas. Essa estreita relação entre pesquisa e formação facilitou a percepção de problemas reais com os quais se deparam certas crianças na vida escolar, assim como dos problemas – não menos reais – que estas crianças colocam aos seus professores.

Ocupa lugar relevante, entre as causas de fracasso escolar, a incapacidade de se atingir em tempo hábil um desempenho satisfatório em leitura. Logo no início da escolarização obrigatória, já são enormes as disparidades existentes entre as crianças, e, muitas vezes, a forma pela qual é ministrado o ensino só faz acentuar estas disparidades, independentemente das opções metodológicas. No intuito de permitir que todos tenham um bom começo de escolaridade, as autoridades escolares de Genebra têm admitido o princípio segundo o qual a primeira aprendizagem da leitura, outrora chamada de “deciframento”, não devia ser concluída ao final do primeiro ano de escolaridade obrigatória (6-7 anos), devendo ter continuidade no ano consecutivo. Esta medida, satisfatória em si, esbarra, por um lado, nos hábitos do corpo docente e, por outro, nas exigências de todas as disciplinas que requerem leitura.

É assim que uma das queixas constantemente formuladas pelos professores é a dos alunos não serem capazes de ler as instruções que encabeçam um exercício de francês ou um problema. Mas, quando se pergunta a um professor “o que ele faz para ensinar de forma sistemática aos seus alunos, o que precisam para poder entender instruções e executá-las...” a resposta é, quase sempre, dilatatória.

Pior ainda: cientes de que seus alunos têm dificuldade em ler estas instruções, a

---

maioria dos professores, no intuito de evitar que os que têm deficiência de leitura sejam por isto penalizados em gramática ou matemática, expressam de viva voz várias vezes as instruções, julgando estar lhes poupando um esforço excessivo. Instala-se dessa forma uma espécie de círculo vicioso: os professores imputam ao sistema o fato dos alunos não saberem ler instruções e por isso oralizam sistematicamente todas as instruções que surgem durante um dia de estudo; em consequência, os alunos não se conscientizam da necessidade de adquirir as aptidões específicas que permitem ler instruções... e os professores continuarão suas (justas) lamúrias até o final da escolaridade primária, se não mais além...

Importa, portanto, entendermos os motivos implícitos ou explícitos que originam estas práticas e que levam, de uma forma ou de outra, a privilegiar a explicação de texto em detrimento da leitura utilitária.

### 3 – Algumas facetas da leitura escolar

Passa despercebido, muitas vezes, o fato do papel fundamental hoje desempenhado pela leitura na sociedade ser um fenômeno bastante recente. Quem afirmasse, no Século XVIII, que algum dia todos saberiam ler, teria sido considerado utópico, como hoje o é quem anuncia que, no futuro, toda família disporá de um computador.

Por ter sido privilégio, durante séculos, de uma elite de letrados, a leitura goza de inegável prestígio em muitos meios que freqüentemente parecem esquecer a existência, no dia-a-dia, de uma leitura utilitária – rótulos de produtos, cartazes, documentos variados –, valorizando somente A LEITURA, isto é, a leitura de romances, ensaios e obras eruditas. As conseqüências desta atitude não deixam de ser sentidas nas escolas onde a leitura ainda é, sobretudo, uma via de acesso ao pensamento daqueles que são, por ora, considerados grandes autores. Sem subestimarmos, em absoluto, as tentativas de diversificação introduzidas por diversos movimentos escolares, a leitura de jornais na escola e os esforços de atualização de certos manuais, só se pode constatar que a leitura geralmente não passa de um trampolim, de um meio de preparar-se para o nobre exercício da explicação de texto.

Nestas condições, não é de estranhar que a finalidade da aprendizagem da leitura não seja sequer entendida por expressiva parcela da população escolar.

Na perspectiva que nos interessa, três facetas da leitura merecem destaque. A leitura é, entre outras coisas, um instrumento:

- de lazer e de sonho;
- de cultura e de formação;
- de comunicação.

É, muitas vezes, a falta de uma visão clara desses diferentes aspectos o que origina numerosas dificuldades. Quem entrar em uma aula de nível elementar e examinar as obras que as crianças têm nas mãos deverá constatar o predomínio da leitura de ficção. Contos, animais “antropomorfizados”, objetos capazes de se mexer e de falar, crianças sonhando, situações irrealistas constituem uma surpreendente antologia em que nada é impossível, e tudo é plausível. Não pretendemos rejeitar a leitura de ficção, que constitui provavelmente uma fase necessária para poder abordar outros tipos de leitura, mas não podemos deixar de notar que a criança muitas vezes aprende a ler em textos que não lhe permitem confrontar o resultado do seu entendimento com a realidade do meio ambiente. Toda sua compreensão dependerá, pois, de sua percepção da lógica in-

terna do texto.

Notemos, ainda, que os textos mais ligados à realidade, por terem sido escritos por autores consagrados pelo tempo, muitas vezes descrevem situações existenciais que nada têm a ver com a vida dos alunos.

A leitura, tomada como instrumento de cultura e formação, requer uma formação específica. Não se consulta um dicionário como se lê uma revista em quadrinhos. Em muitas áreas, uma leitura de imagens, de fotografias, de gráficos, é indissociável da leitura dos textos assim ilustrados. Nos últimos anos, tem-se tentado introduzir no primeiro grau um treinamento sistemático de consultar o dicionário. Esta intenção, infelizmente, é muitas vezes deturpada, na medida em que se limita a procurar uma palavra, um verbete, sem dedicar um tempo suficiente para aprender sistematicamente a utilizar as informações fornecidas pelo dicionário.

A relativamente modesta proporção de obras de consulta na produção editorial voltada para o público infantil é outro fato revelador da mesma lacuna. Se os compradores preferem obras de ficção, é provavelmente porque seguem o gosto dos jovens leitores. No entanto, deve a escola aceitar estes limites? Não é ela, justamente, o espaço em que a criança poderia aprender que a leitura serve para outras finalidades que não a diversão?

Nesta perspectiva, qualquer pedagogia da leitura voltada para sua função de via de acesso a informações de ordem científica ou cultural, apesar de não ser algo totalmente inédito, deverá ser objeto de numerosos aprimoramentos antes de ocupar seu devido lugar no currículo escolar.

A leitura vista como função de comunicação situa-se na mesma perspectiva, mas possui, por sua vez, caracteres específicos. Notadamente, é ela que permite inserir o aluno na dialética escrita-leitura. Aprender a produzir uma mensagem escrita é, também, uma forma de aprender a ler a mensagem de outra pessoa. Na comunicação, tanto na posição de emissor quanto na de receptor, o conhecimento do remetente e do destinatário figura geralmente entre os elementos necessários à decodificação da mensagem. A título de exemplo, podemos lembrar o quanto têm de implícito os instrumentos de avaliação escolar. Muitas vezes, só quem tiver participado da aula terá condições de responder corretamente às questões colocadas. Quantas crianças, marginalizadas pelo sistema, fracassam tão-somente por não conseguirem situar a mensagem do professor no seu referencial implícito, dando respostas que não correspondem a uma falta de conhecimentos, mas a outra lógica de raciocínio, ou a outro campo de pensamento.

#### 4 – Aprender a ler

Decorre do exposto que a aprendizagem da leitura é algo mais, algo melhor que o simples associar de signos e sons, associação esta cujo caráter não unívoco basta para revelar seus limites. Outrossim, uma verdadeira aprendizagem da leitura não se desenvolve em alguns meses, nem em um ou dois anos: é ao longo de toda a escolaridade que vão se aprimorando as técnicas e o sentido da leitura.

No entanto, outra ambigüidade deve ser aqui apontada: a que consiste em não distinguir claramente o que é “aprender a ler” e “ler para aprender”.

Ainda que se admita geralmente que o primeiro ano de escolaridade seja dedicado ao “aprender a ler”, é prematuramente que se considera que a criança já sabe ler – ou deveria saber. Em consequência, o “ler para aprender” é o que predomina a partir do



---

segundo ano, e as crianças que, por volta de oito anos, não conseguiram adquirir uma técnica de leitura suficiente, em breve são vítimas de dois tipos de deficiências: por não saberem ler, não entendem o que lêem, e não progredem em leitura por não entenderem o que lêem.

Entre as diversas propostas disponíveis, temos recorrido mais particularmente à de J. Baron e R. Jreiman, assim como à de G. Noizet, para isolarmos três idéias capazes de ajudar a conceber o que seja ensinar a ler. A primeira delas é que qualquer leitura é estreitamente condicionada pelo que Noizet chama de "léxico interior". O leitor vai relacionando os elementos por ele percebidos com uma parcela específica das suas lembranças, parcela esta que vai sendo reatualizada em função das circunstâncias, dos elementos indutores, do estado emocional. No âmbito de uma das pesquisas, a palavra "TELEVISÃO" foi incluída num teste de identificação global de palavras, aplicado a crianças que estavam bem no início do seu processo de aprendizagem. Várias crianças conseguiram decifrar só o começo da palavra, ou seja, "TELE". Acontece que seu repertório oral incluía "TEVÊ", mas não "TELEVISÃO". Como a palavra não podia ser "TEVÊ" — devido ao seu tamanho — vários alunos "leram" essa palavra comprida como sendo "TELEFONE": era esta a única palavra comprida do seu repertório.

Ler é dar um sentido ao escrito, sentido este que depende amplamente do referencial do leitor. Prova disto — aliás, supérflua — é o fato de um erro tipográfico, mesmo importante, passar despercebido ao leitor que está interpretando uma seqüência em seu conjunto. Não é menos evidente, porém, que o leitor confrontado com um escrito não pode reatualizar todos os seus conhecimentos. Só pode transferir de sua memória de estocagem — ou memória a longo prazo — para sua memória de trabalho elementos condizentes com sua expectativa relativa ao escrito. Do ponto de vista pedagógico, isto leva a eliminar qualquer exercício de leitura em que os alunos não saibam para que estão lendo, nem o que estão procurando.

A segunda idéia diz respeito à estreita interdependência dos três aspectos de um enunciado verbal: a significação, a seqüência de sons, a seqüência de letras. Em nossa sociedade, a escrita está em todo lugar. É verdade que a criança pequena é mais confrontada com a associação "significação/seqüência sonora", mas também identifica elementos do código escrito muito antes de ser escolarizada. A pesquisa já mencionada revelou que a metade das crianças observadas, antes mesmo de empreenderem a aprendizagem da leitura, já "liam" palavras como PARE, TÁXI, POLÍCIA, ou identificavam o nome das principais lojas próximas da sua casa, ou ainda o nome do seu refrigerante predileto. Não existe, pois, uma abordagem deste aprendizado que seja mais natural que as outras. Em certos casos, a relação "significação/código escrito" antecede o conhecimento do código oral, em outros casos acontece o oposto e, em outros casos ainda, o código oral e o código escrito são associados muito antes que seja dominada a sua significação. Decorre disso tudo que nenhuma aprendizagem digna deste nome pode apoiar-se exclusivamente na correspondência fonema-grafema, mas também que nenhuma aprendizagem pode ignorar a existência desta correspondência, apesar dela não ser rigorosa. Isto leva a rejeitar qualquer tendência metodológica unilateral, num sentido ou no outro.

A terceira idéia, por fim, é que o ensino da leitura deveria ter por objetivo a capacidade de passar-se diretamente da forma gráfica ao conceito a ser memorizado, e que os procedimentos que interpõem uma forma acústica entre estes dois tempos não favorecem a formação de um bom leitor. Este é, no entanto, um objetivo final, e os dados

---

científicos disponíveis não permitem afirmar que se deva eliminar a oralização, nem que esta seja imprescindível.

Em todo caso, esta forma de conceber a leitura implica uma relação estreita entre a experiência lingüística do leitor, a riqueza do seu vocabulário e sua capacidade de leitura. Esta concepção vem ao encontro das observações que todo dia podem ser feitas em aula. A criança que dispõe de um amplo vocabulário lê geralmente com facilidade. No entanto, deve ser questionado o sentido da relação de causa e efeito que muitas vezes se estabelece entre os dois fatos: "ela dispõe de amplo vocabulário porque lê muito". Esta relação pode muito bem ser: "ela lê muito por dispor de um amplo vocabulário, que lhe permite ler com facilidade". Parece mais lógico admitirmos que estes dois aspectos se desenvolvem de forma concomitante, reforçando-se um ao outro.

A leitura é uma atividade complexa que solicita todas as faculdades mentais: percepções, memória, raciocínio, intuição, imaginação, estratégias de ação. Duas grandes categorias de leitura podem ser distinguidas, apesar de serem estreitamente interligadas. De um lado, a leitura informativa, que objetiva um enriquecimento de conhecimentos no sentido mais amplo do termo, requer certo tipo de estratégia, em que a atividade de leitura decorre essencialmente das indagações do leitor. Por outro lado, a leitura recreativa, a leitura de ficção, solicita fortemente a imaginação do leitor, que dá sentido àquilo que ele lê, como o explica Roland Barthes:

"Considera-se geralmente que ler seja decodificar letras, palavras, sentidos, estruturas, e não há como negar isto; no entanto, ao acumular as decodificações, já que a leitura é genuinamente infinita, ao destravar o sentido, ao dar rédea, à leitura (esta é sua vocação estrutural), o leitor se torna presa de uma inversão dialética: ele acaba supercodificando, e não mais decodificando; ele já não decifra, mas produz, amontoa linguagens, deixa-se infinita e incansavelmente penetrar por elas; ele é esta penetração."

Por fim, a leitura não deixa de sofrer as influências da afetividade. O mesmo texto, lido num momento de emoção, de cólera ou de perfeita serenidade, será decodificado de forma diferente. Sem que cheguemos a ler entre linhas, quando lemos uma carta ou um artigo jornalístico, nosso estado emocional influi diretamente na decodificação do texto. Não somente atribuiremos ao autor intenções que podem não ser suas, como também pode nossa atitude afetiva interferir na nossa ponderação dos diversos elementos das frases ou até, em certos casos, no próprio deciframento.

Do ponto de vista escolar, é no âmbito deste componente afetivo que intervem a noção de motivação. Este termo recobre duas coisas que merecem ser destacadas. Por um lado, um texto ou um livro podem, pela sua apresentação, suas ilustrações ou seu conteúdo, ser intrinsecamente fonte de motivação: isto é bem demonstrado pelo vivo interesse despertado pelas histórias em quadrinhos. Os docentes tentam introduzir em suas aulas livros agradáveis e de boa qualidade. Existe, porém, um outro tipo de motivação, muito mais potente, capaz de levar o aluno a ler os mais ásperos documentos: é a necessidade de achar uma informação, de completar seus conhecimentos, de entender o pensamento de um autor. É esta necessidade que a escola deve saber suscitar mediante procedimentos apropriados, propondo aos alunos problemas concretos que os levem não a discutir com mais ou menos prazer o conteúdo de um texto já lido, mas a esquadrihar o texto em função de certo objetivo por eles considerado uma autêntica necessidade.

## 5 – A observação das crianças em idade escolar

Em pesquisa desenvolvida de 1982 a 1984, cujos resultados não foram ainda publicados, aproximadamente 60 crianças, escolhidas em 14 classes diferentes, foram observadas ao longo dos dois primeiros anos de escolaridade obrigatória, usando-se instrumentos de avaliação de aplicação ora individual, ora coletiva. Esta pesquisa veio confirmar algumas das hipóteses inferidas das considerações acima expostas. É assim que, salvo raras exceções, todas as crianças que ingressam na primeira série já passaram um ano ou dois no pré-escolar. Ali adquiriram atitudes sociais, assimilaram conhecimentos diversos, mas, sobretudo, acumularam uma vivência que varia muito em função do seu meio familiar. A primeira série será uma tentativa de canalização e harmonização das diferenças individuais, com vista a atingir um certo número de objetivos comuns.

Em matéria de leitura, estas diferenças são muito importantes, como foi demonstrado por um dos testes aplicados às crianças, logo no começo do ano letivo durante o qual aprenderam a ler: mostrou-se à criança uma coleção de 17 palavras tiradas do seu meio ambiente, perguntando-lhe se as conhece (sem pedir que as leia). Constatou-se que 15% dos alunos testados já conheciam mais de 2/3 das palavras propostas, enquanto que 1/3 das crianças só decodificava, no máximo, três palavras. Em qual dos dois grupos terá que basear o professor sua atuação? Neste caso, qualquer ensino coletivo deve ser descartado, se quisermos que cada criança seja confrontada com atividades motivadoras.

Idêntico grau de diversidade se depreende da avaliação do léxico da criança, ou seja, para certas crianças, a atividade de leitura desenvolvida em aula consiste em identificar palavras ou expressões que fazem parte do seu repertório, que já figuram no seu léxico interior. Outras crianças, no entanto, são obrigadas, na mesma atividade, a decodificar palavras que ainda não têm para elas nenhum sentido. É assim que, de entrada, as chances de sucesso são desiguais, pois o sistema escolar, sem uma atenta observação dos alunos e constantes esforços de individualização da atuação, só tenderá a acentuar as diferenças iniciais.

Entre os critérios julgados pertinentes à avaliação da leitura figuram a identificação de palavras isoladas, que já mencionamos, e a capacidade de antecipação. No começo do segundo ano letivo, um dos testes consiste em que os alunos preencham as lacunas de um texto com palavras escolhidas numa lista. O seu desempenho evidencia a existência de dois contingentes: um terço dos alunos, os "leitores", dominam perfeitamente o problema; outro terço, os "não-leitores", fracassam com igual clareza, e o resto fica escalonado entre estes dois extremos. Neste caso, também, um ensino idêntico para todos na segunda série só reforçará as situações de fracasso.

No fim deste segundo ano, na altura em que, segundo os critérios habituais, a leitura já deveria ter sido "adquirida", a investigação adota diversas formas. Em um teste de velocidade de leitura inspirado dos trabalhos de Lobrot, os alunos devem, durante seis minutos, ler frases e mostrar que as decodificaram escolhendo entre três palavras a que permite concluir a frase. Neste prazo, 20% dos alunos conseguem ler e completar corretamente mais de 30 frases; 20% deles lêem menos de 10 frases em idêntico prazo. A variação do ritmo de leitura é, pois, do simples ao triplo.

Outro teste avalia a decodificação de instruções semelhantes àquelas encontradas pelo aluno, por exemplo, em seu manual de matemática; 15% das crianças respondem sem erro aos 18 itens propostos, e outros 15% só cometem um erro; e a contrapartida,

---

um quarto dos alunos erra pelo menos uma em duas questões.

Um terceiro teste pretende conferir se os alunos são capazes de comparar as informações dadas num breve texto com os elementos de um desenho. Neste teste, enquanto metade dos alunos atinge um grau de êxito superior a 85%, 20% se situam abaixo dos 50% de êxito.

Esta enumeração de dados objetiva mostrar a persistência das disparidades observadas quando do ingresso na escolaridade obrigatória, após dois anos de aprendizagem da leitura. Por si só, justifica plenamente os esforços e os recursos envidados para dar apoio a esses 20 ou 25% de alunos que, em todas as séries, se submetem passivamente a uma escola com a qual não se identificam, não têm nenhum poder sobre sua escolaridade, vítimas dia após dia — ora silenciosas, ora agressivas — da relativa impotência do sistema em atender realmente a suas necessidades.

Questionar o sistema equivale a colocar um problema de ordem política. A atual estrutura das escolas era adequada na época em que, para o bom andamento dos assuntos do país, bastava que uma escassa metade dos jovens soubesse ler de forma satisfatória. Pedir que a escola ensine todos a ler implica aceitar uma mudança muito profunda da sua organização e, provavelmente, abrir mão da noção da faixa etária, achando assim idéias e meios suscetíveis de favorecer uma real individualização das aprendizagens.

## 6 — A avaliação da leitura entre 8 e 10 anos

No marco mais abrangente de um estudo do funcionamento global das terceira e quarta séries do 1º grau, a questão da leitura apareceu como um dos problemas mais sérios. Esta pesquisa, desenvolvida ao longo de cinco anos, foi iniciada com numerosas visitas a salas de aula, para entrevistas individuais dos professores, realizando-se a seguir reuniões mensais entre professores e pesquisadores, com vista a identificar as dificuldades encontradas e, logo, elaborar novas estratégias de ensino.

Mas, em aproximadamente 30 classes envolvidas, foi observada uma notável constância: se bem que os alunos, em geral, participassem mais ou menos normalmente das aulas de leitura, propriamente ditas, não davam mostras de autonomia nas diversas situações de leitura funcional e muitos deles esbarravam em dificuldades insuperáveis, quando deviam ler as instruções de um exercício ou o enunciado de um problema. Por outro lado, a observação do funcionamento das classes evidenciou uma prática generalizada, que pode ser descrita em poucas palavras: várias vezes por dia, o professor propõe aos seus alunos exercícios escritos nas diversas matérias: estes exercícios são igualmente encabeçados por uma ou duas frases explicitando o que se pretende que o aluno faça. Os melhores leitores empreendem imediatamente a leitura destes enunciados e, alguns instantes depois, quando ouvem o professor oralizar estas instruções, podem conferir por si mesmos a exatidão da sua decodificação. Entrementes os leitores mais medíocres, por saberem que o professor vai ler as indicações, aguardam tranquilamente a hora de ouvi-las, sem fazer nenhum esforço para encontrar sozinhos esta informação. A repetição desta atitude, ao longo de vários anos, explica em grande parte o constante aprofundamento do hiato que separa os autênticos leitores dos outros.

É assim que, por um lado, o professor ressalta as dificuldades encontradas pelas crianças na leitura de informações indispensáveis aos seus estudos e, por outro, dá muitas vezes a impressão de estar, involuntariamente, procurando poupar seus alunos de qualquer esforço neste ponto. Se, às vezes, pede que um dos seus alunos — geralmente,

um bom leitor — leia em voz alta o enunciado de instruções ou de um problema, na maioria das vezes se sente obrigado a verbalizar, ele mesmo, várias vezes este escrito e a comentá-lo, enquanto que o único interesse do exercício proposto reside, não poucas vezes, no esforço de entendimento solicitado ao aluno. E não é difícil entender este tipo de círculo vicioso. Ao dar uma aula de matemática, gramática ou geografia, o professor se preocupa com os resultados da sua atuação nestas disciplinas. Pressionado pelo tempo, procura limitar os erros provocados por dificuldades de leitura, sendo a todo momento levado a valer-se da linguagem oral para explicitar os escritos por ele propostos aos alunos. Porém, pelo simples fato de oralizar várias vezes o texto que os alunos têm às mãos, o professor dissuade muitos deles de empreenderem um esforço de decodificação individual e, portanto, de exercerem uma atividade de leitura que lhes permitiria ir aprendendo a enfrentar sozinhos um enunciado escrito.

Estas linhas não pretendem absolutamente ser uma crítica ao corpo docente, que é presa das mil e uma contradições do seu difícil ofício. No entanto, o papel de um instituto de pesquisa educacional, inserido em um sistema escolar, consiste, obviamente, em procurar identificar as causas de disfuncionalidade, em entender os motivos pelos quais as intenções declaradas nem sempre se tornam realidades e em estudar os meios que permitiriam corresponder melhor tanto às expectativas dos alunos quanto ao intuito legislador.

Se a observação às aulas e os contatos com os docentes são insubstituíveis fontes de informação, não é menos útil obter dados quantitativos sobre o desempenho dos alunos, dados estes que podem ajudar o professor a medir a eficácia da sua prática. No caso das crianças com idade de 8 a 10 anos, três aspectos da leitura foram observados: o ritmo, a localização de uma palavra e a compreensão de um texto. A técnica usada para avaliar o ritmo de leitura já foi apresentada. Só destacaremos o fato dos alunos da 3ª e da 4ª série terem prestado, em meados do ano letivo, o mesmo teste, que comportava 37 frases a serem completadas em um prazo de cinco minutos. Como já fizemos para a 2ª série, vejamos o desempenho das duas extremidades da população escolar:

	os piores (20%)	os melhores (20%)
2ª série	menos de 10 frases	mais de 30 frases
3ª série	menos de 16 frases	mais de 30 frases
4ª série	menos de 22 frases	mais de 35 frases

Os testes utilizados não fornecem uma visão apurada da evolução dos leitores rápidos. No entanto, evidenciam uma evolução segura entre os mais lentos que, em dois anos, duplicam o seu ritmo de leitura. Assim mesmo, permanece um importante hiato entre os dois grupos, o que certamente justifica que a escola ofereça um treino sistemático e individualizado em leitura rápida.

Saber localizar os principais elementos informativos de um texto, ser capaz de entender qual o seu tema antes de lê-lo por completo, saber aproveitar a função documentária dos escritos, valer-se das diferenças entre os signos tipográficos, localizar rapidamente em um texto já lido a palavra ou o parágrafo do qual se está precisando, eis tarefas que são partes integrantes do comportamento de qualquer leitor eficiente. Que saibamos, poucas são as escolas que dedicam atenção específica a este aspecto da leitura. Para obtermos mais subsídios, elaboramos um “teste de localização”. Neste, antes de se apresentar um texto de aproximadamente quatro páginas dividido em três partes,

perguntas são feitas com antecedência. Por exemplo, certo número de nomes próprios são enumerados, e o leitor deve responder perguntas tais como: "Estes nomes se encontram no texto?" ou "Neste texto há outros nomes de crianças?"

É claro que uma aplicação coletiva deste teste não evidencia a maneira segundo a qual as crianças realizam a tarefa, mas permite selecionar os casos problemáticos que, mais tarde, serão objeto de testes individuais. O fato mais interessante revelado por esta prova é a pequena diferença observada entre os desempenhos de uma série para outra. O desempenho médio, que é de 78% na 3ª série, só atinge 84% na 4ª.

Em ambas, encontramos aproximadamente 20% dos alunos em situação de profundo fracasso. Uma análise mais apurada das atitudes das crianças, face a este tipo de tarefas, levou-nos a pensar que a exploração rápida de um texto, anterior à sua leitura detalhada, deveria figurar entre os objetivos da aprendizagem da leitura.

Não é preciso apresentar nossa avaliação do grau de compreensão de um texto escrito, avaliação esta que não difere muito dos numerosos trabalhos existentes nesta matéria, a não ser para ressaltar que este tipo de teste pode ter níveis de dificuldade extremamente variados.

Localizar determinada palavra, sintetizar todas as informações trazidas pelo texto, descobrir as relações existentes entre seus elementos, trazer à luz o implícito ou a estrutura temporal, fazer deduções, etc., são tarefas nas quais não é fácil distinguir a leitura propriamente dita do raciocínio lógico-matemático ou hipotético-dedutivo. A pesquisa, aliás, revelou uma grande diversidade dos pontos de vista a este respeito, mostrando a necessidade de se determinar mais claramente os objetivos específicos de cada série, assim como os respectivos graus de desempenho a serem visados. Esta última idéia leva diretamente à noção de interdisciplinaridade: quando a leitura é usada com objetivos funcionais em outras aulas, aprende-se a ler tanto nestas aulas quanto na de leitura propriamente dita.

## 7 - Da avaliação à ação

Uma coisa é criticar a falta de eficácia do ensino da leitura, outra muito diferente é conceber e promover atividades suscetíveis de gerar um melhor retorno do investimento educacional. Tentemos, assim mesmo, abrir algumas pistas. Devido à organização escolar da maioria dos países, o tempo dedicado pela criança à leitura controlada em aula é extremamente escasso. Limita-se muitas vezes a alguns minutos por aluno e por semana, e já foi dito que, sem a página de leitura em casa, isto é, sem a intensa contribuição dos pais, muitas crianças não aprenderiam a ler no prazo imposto pela escola.\*

É possível melhorar este quadro? A redução dos efetivos por sala, um apoio pedagógico prestado por pessoal suplementar bem formado, a eventual utilização dos serviços de estagiários, de auxiliares ou até de pais disponíveis permitiriam aumentar o tempo dedicado pela criança à leitura, com o acompanhamento de uma pessoa com a qual poderia comentar o que está lendo. Convém mencionarmos o tempo, amiúde, excessivo que se reserva à oralização do texto, à leitura em voz alta, com prejuízo daquele dedicado à compreensão do seu conteúdo. Aprender a "dizer" um texto parece ser um

\* Como indicado no capítulo 2, no Cantão de Genebra este prazo é oficialmente de dois anos letivos. (N. do T.)

---

dos objetivos do ensino da leitura, mas aprender a entender e apreciar sua significação é sem dúvida algo bem diferente.

Uma outra técnica, mais econômica, consiste em fazer certo número de perguntas à turma sobre um texto, sem que este tenha sido previamente oralizado. Uma judiciosa escolha das perguntas permite empreender uma verdadeira "exploração" do texto, de início superficial, e logo mais analítica, assim como relacioná-lo com outros textos ou com a vivência da criança.

Os jogos de leitura, particularmente aqueles de vários jogadores ou os que permitem a autocorreção, podem ser excelentes auxiliares de aprendizagem, desde que se admita que, na idade aqui considerada, a autocorreção mediante simples cotejo das respostas dadas e das "certas" não é de nenhuma utilidade. Para ser útil, o jogo ou exercício autocorretivo deve conter em si as chaves de respostas; quem tiver jogado bem, com êxito, conseguirá equacionar determinado problema, disto decorrendo a conscientização do erro ou do acerto.

A escola ainda deve esforçar-se muito por aceitar a atividade lúdica como meio de aprendizagem. O brincar tem seu devido lugar na pré-escola e parece ser tolerado no início da escolaridade mas é muitas vezes considerado uma perda de tempo nas séries mais avançadas. No entanto, o jogo, desde que bem concebido, é um dos mais eficientes meios de aprendizagem ao longo de toda a escolaridade.

A leitura de ficção e a leitura documentária são duas vertentes que, desde o princípio da escolaridade, têm sua respectiva importância, mas devem ser cuidadosamente distinguidas. Parece que, em geral, é insuficiente o espaço dado à segunda na primeira aprendizagem da leitura. A intensificação das atividades de leitura funcional também favorece a aprendizagem: o uso de etiquetas, a troca de mensagens, a criação coletiva de monografias adaptadas ao grau de desenvolvimento da criança também são boas ferramentas.

Quando a criança responde perguntas relativas a um texto, às vezes tende a fazê-lo não em função do que leu, mas sim da sua vivência pessoal, da sua própria experiência. Isto é fonte de quiproquós e incompreensões que podem perturbar a progressão do aluno, se não forem percebidos a tempo pelo professor.

Não menos indispensável é o treinamento para a precisão da leitura. Não falamos aqui da precisão da oralização, da leitura em voz alta, mas da precisão da coleta de informações. Ler o que está escrito, exatamente o que está escrito, e nada além do que está escrito: não são poucos os adultos incapazes de fazê-lo. Esta capacidade, no entanto, é fundamental em muitas situações da vida cotidiana e da atividade sócio-profissional. O seu desenvolvimento requer exercícios sistemáticos e progressivos.

A título de exemplo, eis um exercício de precisão da leitura que comporta sua chave de resposta:

**Leia este texto:**

"Durante as férias, conta a Paulinha, fui acordada por um gato miando no fundo do quintal. Saí da minha cama, vesti uma camiseta e fui ver. O gato estava quase no topo de uma árvore de galhos finos. Esbarrei numa caixa de papelão rasgada. O gatinho subiu mais um pouco, no topo da árvore. Não sabia mais descer. Subi na árvore com uma escada. O gatinho pulou no meu ombro e começou a ronronar de alegria".

---

Na hora de copiar o texto, a Paulinha pulou sete palavras. Se você achá-las e juntá-las, saberá por que hoje a Paulinha não veio de uniforme ao colégio.\*

“Durante as férias, conta a Paulinha, fui acordada por um gato miando no fundo do quintal. Saí da cama, vesti uma e fui ver. O gato quase no topo de uma árvore de galhos finos. Esbarrei numa caixa de papelão. O gatinho subiu mais um pouco, topo da árvore. Não sabia mais descer. Subi na árvore com uma escada. O gatinho pulou no meu e começou a ronronar de alegria.”

Eis outro exemplo, que se valeu do burlesco e nos lembra as virtudes pedagógicas do humanismo, tão bem ilustradas por Plaute, Molière e muitos outros autores, virtudes estas que gostaríamos de ver mais presentes nas escolas:

O Marcos foi ao cabeleireiro.

Esse cabeleireiro é doido, ou então o Marcos está contando mentiras.

Ache pelo menos cinco das suas mentiras:

“A mãe de Marcos leva ele ao cabeleireiro. Tem muita gente. O cabeleireiro manda o Marcos esperar sentado numa cadeira, lendo um pente.

Após vinte minutos de espera, chega a vez do Marcos. Este se acomoda na grande poltrona e deixa as orelhas descansar nos braços dela.

O cabeleireiro começa lavando sua cabeça com caldo de cana, depois pega o pente na mão direita, um garfo na mão esquerda, e começa a cortar seus cabelos.

O Marcos fica meio sem graça; o cabeleireiro está cortando muito raso. Só fica com três litros de cabelos na cabeça.

– Não tem problema, diz o cabeleireiro, cabelo cresce rápido.

– É, responde o Marcos, mas onde é que vou enxugar as mãos, agora?”

Não poderíamos encerrar esta breve enumeração, muito incompleta, sem mencionarmos a grande importância de se contar com uma progressão metódica e uma realização sistemática das atividades que ensinam a entender a organização do texto e a lógica do seu conteúdo. Ainda são muito mal conhecidas as relações existentes entre o desenvolvimento do raciocínio e a construção da leitura e da escrita. Tampouco se tem uma visão clara do papel exercido pelas diversas disciplinas na capacidade de interpretação de um enunciado escrito. Qual o limite da leitura propriamente dita, a partir de quando intervêm o raciocínio, a hipótese, a dedução? No caso de algumas crianças que não conseguem aprender a ler, o que pode gerar progressos não é uma mera ampliação do tempo dedicado à leitura, mas sim intervenções em outras variáveis como, notadamente, o enriquecimento da linguagem, a estruturação do espaço e do tempo, o desenvolvimento do raciocínio, a detecção das generalizações excessivas.

Como, por exemplo, podemos classificar o seguinte exercício?

---

\* O leitor pode fazer o jogo, para ver se também funciona em português...

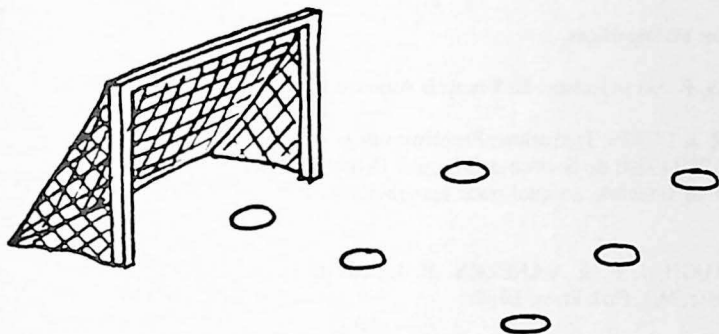


## Um jogo de futebol

Ontem, os meninos jogaram futebol. Um dos times compreendia Salvatore, Eric, André, Claudio, Pedrito e Jean-Pierre. No outro time, havia Bernard, Marc, Jimmy, Pierre-Alain, Francis e Jean-Paul. O Jean-François não jogou porque estava com dor no pé, e o Laurent estava doente.

Francis era goleiro. No mesmo time, Pierre-Alain era centro-avante, entre o Jimmy, à sua esquerda, e o Marc à sua direita. Jean-Paul e um outro menino estavam na defesa. Jean-Paul jogava atrás do Marc. O time de Francis ganhou por 4 a 1. O goleiro do outro time, Claudio, ficou chateado.

Escreva neste desenho, ao lado dos lugares marcados, o nome dos meninos que jogaram no time do Pierre-Alain.



Será este um exercício de leitura, de lógica, de topologia? Pois, os alunos, frequentemente, têm que enfrentar situações tão complexas como esta.

Uma das soluções que se pode dar a este problema reside, sem dúvida, na variedade e na riqueza das atividades propostas aos alunos; variedade das abordagens, dos temas e dos graus de complexidade; riqueza das formas de atividade, das situações de aprendizagem, das trocas verbais, tanto orais quanto escritas. Criar atividades adaptadas às capacidades de cada aluno não consiste, como às vezes pensam, em reduzir o nível de exigência. Pelo contrário, implica em permitir desvios, estratégias pessoais e diversas, permitir que cada criança possa optar pelo caminho que melhor lhe convém, valendo-se constantemente daquilo que ela já conhece ou sabe fazer.

Nesta perspectiva, a avaliação regular do desempenho dos alunos já não consiste em estigmatizar seus erros ou em enfatizar suas lacunas, passando a ser uma conscientização das capacidades do momento, uma valorização dos êxitos, uma utilização dos conhecimentos adquiridos e das competências desenvolvidas, permitindo que estes enfrentem com mais confiança o desconhecido inerente a novas situações.

## 8 – Conclusões

As considerações expostas neste artigo são fruto de uma pesquisa ainda em desenvolvimento. Não são, portanto, definitivas e não se cogita absolutamente que sejam o esboço de um enésimo “método de leitura”. Sua única ambição é oferecer ao leitor al-

gumas pistas de reflexão. Neste espírito, foram apresentadas durante ações de formação contínua de professores primários. Não se pretendia dar-lhes novas instruções, novas receitas, mas simplesmente ajudá-los a distanciar-se da sua prática, suscitar reflexões sobre o que realmente acontece em suas aulas, evidenciar alguns fatos que justificam a erradicação de hábitos pedagógicos, cujo único valor é serem antigos e que não permitem atingir os objetivos ambiciosos visados por todas as escolas da nossa época.

O que está em jogo, certamente, justifica que se empenhem redobrados esforços. Apesar do que dizem, não chegamos ao fim da "Galáxia Gutemberg": homens e mulheres nunca tiveram tanto para ler quanto têm desde o surgimento das mídias. Uma criança que não aprende a ler será, sob muitos aspectos, uma criança perdida. Oxalá estas poucas linhas contribuam, pelas reflexões que podem suscitar, para reduzir o número dessas crianças.

### Referências bibliográficas

- BARTHES, R. Sur la lecture. *Le Français Aujourd'hui*, Sèvres (32), jan. 1976.
- HUTIN, R. & LURIN, Jacqueline. *Problèmes de lecture entre 8 et 10 ans*. s.n.t. Relatório nº 28 (1984) do Serviço de Pesquisa Pedagógica do Departamento de Instrução Pública de Genebra, ao qual pode ser solicitado (Rue Sillem, II, 1207 Genève, Suisse).
- KAVANAUGH, J. F. & VANEZKY, R. L., eds. *Orthography, reading and dyslexia*. Baltimore, MD, Park Press, 1980.
- LABROT, M. *Lire*. Paris, Office Central de Libraire, 1974. 105p.
- & ADNET-PIAT, Edith. *Lire; avec épreuves pour évaluer la capacité de lecture*. 2. ed. Paris, ESF, 1976. 120p.
- NOIZET, G. *De la perception à la compréhension du langage*. Paris, PUF, 1980.

## O ensino superior noturno e a democratização do acesso à universidade

*Está na ordem do dia do debate educacional a questão da democratização do ensino em todos os graus. No âmbito do ensino superior, a matéria mereceu destaque nos trabalhos da Comissão Nacional instituída em 1985 para elaborar propostas de reestruturação de nossa universidade. Nesse quadro, o tema do ensino superior noturno vem sendo colocado como uma alternativa a ser melhor examinada, com vista a uma política de democratização do acesso a esse grau de ensino. A divulgação desta mesa-redonda tem o objetivo de oferecer uma contribuição a esse debate.*

### ABERTURA

Palavras de Magda Maciel Montenegro, Diretora de Documentação e Informação do INEP

Convidamos o Professor Armando Mendes, nosso expositor desta tarde, e os professores Edson Franco e Marília Sposito, seus debatedores, para, juntamente com a Professora Acácia Kuenzer, Diretora de Pesquisa do INEP, comporem a mesa.

Em primeiro lugar, gostaria de apresentar as desculpas do Diretor-Geral do

INEP, Professor Pedro Demo, que, por motivos alheios à sua vontade, não pôde estar presente nesta Mesa-redonda. Gostaria, também, de agradecer a presença de todos que prestigiam o evento.

O INEP realiza, hoje, mais uma vez, a sua tradicional mesa-redonda que tem como objetivo discutir temas atuais e relevantes da Educação brasileira, bem como promover ampla divulgação dos diversos aspectos abordados aqui, através da sua publicação na seção Debates e Propostas da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.

Nesta tarde, o tema debatido será "O Ensino Superior Noturno e a Democratização do Acesso à Universidade", assunto de expressivo interesse para a comunidade acadêmica, como também, e principalmente, para a sociedade.

Dando início aos debates, tenho o prazer de passar a palavra ao Professor Armando Mendes que, acredito, não precisa de grandes apresentações, pois é pessoa da Casa. Afinal, ele já foi Secretário-geral do Ministério da Educação e fez parte do Conselho Federal de Educação, com mandato recentemente expirado. Atualmente, é membro do Conselho-diretor da Universidade de Brasília e está num comitê misto da Unesco e da Organização Internacional do Trabalho sobre professores.

## EXPOSITOR

Armando Mendes

Na proposta para Mesa-redonda sobre o tema **O Ensino Superior Noturno e a Democratização do Acesso à Universidade**, o INEP formulou algumas indagações que supostamente deveriam ser respondidas ao longo deste debate. Resumidamente, são estas: até que ponto o Estado teria condições de implantar uma política de justiça social, que eliminasse as discriminações cerceadoras do acesso de jovens talentosos de classes menos favorecidas aos cursos universitários. Em que medida a presença mais expressiva da iniciativa pública nos cursos noturnos desse grau contribuiria para efetivar essa democratização. E, em termos de uma pedagogia da qualidade, até que ponto os cursos noturnos não encerrariam mais uma discriminação à própria democratização. Será justo, indaga por fim, deixar à iniciativa particular, ao ensino pago, a hegemonia desses cursos?

Ao ler essa proposta, procurei o Diretor-Geral do INEP, Professor Pedro Demo, e ponderei não ser eu a pessoa indicada para desenvolvê-la. Mas ele me convenceu de que se trataria, simplesmente, de provocar uma reflexão sobre a matéria, e de permitir ou estimular os participantes do seminário para que oferecessem suas contribuições e observações a respeito.

E, por fim, me convenceu, ainda, dada a qualidade dos dois debatedores escolhidos, que a tarefa seria mais responsabilizada dele do que minha, o que me deixou tranqüilo.

Preparei um pequeno texto inicial, sintético, preliminar, apenas para início de meditação sobre o assunto, detendo-me, essencialmente, em três aspectos. O primeiro deles, de ordem eminentemente quantitativa, estatística; um resumo, a extração de alguns aspectos significativos

dos números do Serviço de Estatística da Educação e Cultura do Ministério, constantes do cadastro anual sobre ensino superior, referente ao primeiro semestre de 1984. Estes são os últimos dados completos de que dispúnhamos. Num segundo momento, uma reflexão muito preliminar, também, a respeito de alguns aspectos de natureza mais qualitativa, ou de conteúdo, desses cursos. E, na parte final, algumas provocações no sentido de sugerir caminhos que não aprofundei e que eventualmente podem ser percorridos para se chegar a uma resposta compatível com a natureza e dimensão do desafio.

Em nenhum desses momentos estou apresentando nenhuma novidade. Os dados estatísticos estão aí à disposição de quantos queiram utilizá-los; o material de reflexão sobre o assunto é escasso, e, na verdade, eu só me utilizei, amplamente — espero que não abusivamente —, do trabalho da professora Marília Sposito, resultado de pesquisa, por ela conduzida, em torno de uma instituição de ensino superior, que oferece cursos noturnos, em São Paulo. As propostas finais também não são inovadoras no sentido de que, eventualmente, já foram colocadas aqui e ali; apenas procurei sistematizar um pouco a matéria.

Parto, então, da constatação de que, no início de 1984 — e os números não variaram muito de lá para cá —, tínhamos um universo de cerca de 1.400.000 estudantes em ensino superior, ao nível de graduação, no Brasil. Desse total, cerca de 717.000 se encontravam freqüentando cursos noturnos, ou seja, um percentual superior a 50%: mais da metade do aluno do curso de graduação do ensino superior. Mas, desde logo, é claro, chamam a atenção, alguns aspectos particulares, e elaborei três pequenos quadros-síntese para estabelecer diferenciações dentro desse conjunto, relacionando-as com as áreas de ensino, as regiões geo-educacionais e a na-

tureza do estabelecimento de ensino segundo ele seja público ou privado, e também universidade, federação e escolas integradas ou isoladas.

Em primeiro lugar, ressalta o fato de que a área que denominei de Humanidades, reunindo os cursos de Ciências Humanas — no sentido mais abrangente —, e Letras e Artes, contém proporcionalmente o maior contingente de alunos noturnos: cerca de 67,7% do total dos discentes dessa área. A área de Ciências — compreendendo as profissões na área de Exatas e Tecnológicas; a de Ciências Biológicas, da Saúde, e Agrárias, congrega apenas 27,3% do seu alunado no turno da noite. Portanto, há uma distinção muito nítida entre duas grandes áreas que, num caso, mal ultrapassa um quarto do total do alunado, matriculado em cursos noturnos, e, noutro caso, vai a mais de dois terços de seu alunado nesse horário.

Dentro de cada uma dessas grandes áreas há, também, disparidades sensíveis. Por exemplo, dentro de Humanidades, a área de Ciências Humanas fica em torno de 67%, Letras 63%, e Artes apenas 33%. No campo das chamadas Ciências, no sentido estrito, nós ficaríamos com 37,7%, 15% e 1,8%, respectivamente, em Exatas/Tecnológicas, Biológicas e da Saúde, e Agrárias.

Parece que há uma explicação mais ou menos visível para essa polarização na área de Ciências Humanas e para a menor concentração em alguns cursos da área de Ciências Exatas. Por outro lado, se conjurarmos esse aspecto com sua distribuição espacial (ainda no anexo nº 1 do texto) vamos verificar que aqui também se registram diferenças sensíveis pelo fato, por exemplo, de que em Exatas/Tecnológicas 44,9% na região Sudeste e apenas 15,5% na região Norte se encontram frequentando cursos noturnos. Em Ciências Humanas, a variação fica entre 73% e 34% nas mesmas regiões.

Outro aspecto que deve ser destacado — e ele está visualizado de maneira sintética no quadro nº 2 anexado ao texto — é o fato de que as instituições isoladas de ensino registram os maiores percentuais nas duas áreas: dentro da área de Humanidades, em Ciências Humanas e Letras, e na área de Ciências entre as Biológicas e de Saúde, de um lado, e as Agrárias de outro. E o tipo de instituição que reúne menor número de alunos, em cursos noturnos, como mais ou menos nós já sabemos de antemão, são as universidades: apenas 27,6%.

Chamei ainda a atenção para o fato de que ao analisarmos a distribuição desse alunado entre instituições oficiais e particulares, mais uma vez confirmando aquilo que todos nós já intuimos pela observação a olho nu, evidentemente, as instituições particulares congregam um percentual muito maior do que as instituições públicas. Aquelas, as particulares, com mais de 64%, contra 31,7% nas instituições públicas. Faço, ainda, algumas análises mais particularizadas com base em desagregações desses números que talvez não seja interessante, por fastidioso, reproduzir aqui. Mas o fato é que, em alguns casos, os percentuais de alunos em cursos noturnos em estabelecimentos particulares ascendem a 85%.

Esta é uma visão mais ou menos impressionista, genérica. Os elementos trabalhados pelo SEEC permitem analisar o assunto ao nível de cada unidade federada e não me propus a fazer isso para este trabalho genérico de reflexão. E, evidentemente, escapam muitos aspectos que não foram levantados nos formulários preenchidos pelas instituições de ensino.

Então, num segundo momento — e aqui já me valho amplamente das observações e das conclusões do trabalho produzido pela professora Man'lia, evidentemente, não extrapolando do âmbito da sua pesquisa que foi restrita a uma insti-

tuição de ensino em São Paulo, mas, complementando estas observações com outras colhidas de outras maneiras — tento fazer uma síntese do que poderia se chamar de um perfil do ensino noturno. Em resumo, ele prevalece entre os estabelecimentos da rede particular, incluídos nestes, em grande número, as fundações municipais de direito privado que ocorrem, com muita freqüência, em certos estados do Sul/Sudeste; as universidades compõem invariavelmente com números mais modestos; a área de Humanidades presta-se, notoriamente, mais que a de Ciências para cursos noturnos, e a concentração geográfica destes torna-se mais nítida na região Sudeste.

Faço algumas ressalvas e certas cautelas que se deve ter na utilização desses dados. Por exemplo, o fato de que, na região Norte, universidades aparecem com zero alunos em cursos noturnos. Se nós utilizarmos essa expressão “curso noturno” no sentido de um curso que é oferecido apenas à noite, é claro que o dado está certo. Mas sabemos, por experiência direta, que há universidades que oferecem numerosas disciplinas em horários noturnos, embora, combinadamente, com horários diurnos.

Isso fica muito claro e compreensível, quando analisamos as instruções do SEEC para as instituições de ensino preencherem os formulários. Em 1983, estas instruções não continham os campos próprios, específicos de cursos noturnos. Em 1984, já os incluíam, e a instrução era de que deveriam ser registrados como cursos noturnos apenas aqueles em que todos os horários das disciplinas fossem oferecidos à noite. Quando houvesse horários, simultaneamente, durante o dia e a noite, não deveriam ser computados como cursos noturnos. Essa ressalva é útil no sentido de revelar que, na verdade, o percentual de alunos que freqüenta aulas à noite — não cursos noturnos, mas aulas à noite —

é bem maior do que se pode supor.

E agora, sim, retomando algumas observações e conclusões do trabalho da Professora Marília, em uma abordagem menos quantitativa, pode-se sintetizar o aluno dos cursos noturnos, o aluno típico, quase sempre como um trabalhador; o aluno que trabalha durante o dia e que, portanto, normalmente, chega à escola cansado. É, geralmente, de idade média superior à idade média de seu colega de cursos diurnos, e também, supostamente, mais maduro. O curso noturno constitui para ele uma opção consciente, pelo menos na maioria dos casos, ou em grande número de casos; ele está menos sujeito a influências externas. O curso noturno é procurado como fator para melhoria das condições de trabalho, de emprego, de remuneração, de ascensão social. Ou, pelo menos, é essa a mitologia que inspira a sua demanda. O estudante noturno é oriundo, predominantemente, do setor terciário da economia — que, provavelmente, apresenta diferenças entre diferentes regiões. Precisaríamos ter aí uma pesquisa mais ampla, do ponto de vista espacial, também do ponto de vista das áreas de ensino, para chegarmos a uma conclusão mais completa.

E, por fim — a Professora Marília ressalta, com muita ênfase — o seu perfil cultural é caracterizado por um grande afastamento daquilo que poderíamos chamar de cultura superior. Naturalmente, insisto, há nuances. Fatores sociológicos e outros influem na conformação desse retrato.

Essa constatação, parece, sugere o óbvio: um projeto pedagógico diferenciado, de tal maneira que o ensino superior noturno possa utilizar métodos e técnicas de ensino, propostas, enfim, diferenciadas daquelas que são utilizadas durante o dia, adaptadas às limitações, às dificuldades do aluno e ao seu perfil intelectual. Se não é possível obter o mesmo rendimento

escolar de um estudante que trabalhe durante todo o dia, em comparação com o seu colega que dispõe de todo o dia — ou de uma parte substancial do dia — apenas para frequentar a universidade e estudar, pode-se então cogitar, por exemplo, de estender a duração total do curso, de tal maneira que o mesmo curso oferecido durante o dia tenha uma duração total menor do que o oferecido à noite, de modo a aliviar o número de horas de aula, ou de qualquer atividade curricular prevista, diárias.

O Conselho Federal de Educação, recentemente, vem inclinando-se a adotar providências nesse sentido. Cito, como exemplo, o novo currículo mínimo de Ciências Econômicas, Resolução 11/84, que estabeleceu uma duração mínima de quatro anos para o curso oferecido durante o dia, e de cinco anos, quando oferecido em horário noturno. Mas, pergunto eu: o que dizer com relação às especificidades de certos cursos nos quais existem estágios e outros trabalhos supervisionados, acompanhados em ambientes distintos dos da sala de aula? A este respeito penso, particularmente, em cursos de Medicina, embora existam outros na área de Saúde, como comprovado nas tabelas, que também são oferecidos à noite. E assim também muitos cursos da área de Tecnologia. Juntei, como anexo, que os meus debatedores não receberam porque não houve tempo, a relação dos cursos que são compreendidos em cada uma daquelas grandes áreas e dos seus desdobramentos, o que nos permitirá compreender que haja um certo percentual, em alguns casos até significativo, de cursos da área de Saúde oferecidos à noite, bem como de cursos da área tecnológica. É que também se compreendem nessas rubricas não apenas os cursos de duração plena, como os cursos de curta duração ou de formação de tecnólogos.

Talvez, então, se deva tentar matar a

charada, do que fazer com os cursos noturnos ou o que oferecer aos alunos dos cursos noturnos — ou àquela clientela potencial e atual que procura os cursos noturnos —, não sei se tanto pelo lado da realidade que nós estamos enfrentando no momento, mas por um lado completamente oposto. Ou seja: questionando a própria realidade dos cursos noturnos e engendrando fórmulas pelas quais os alunos tenham condições de frequentar, durante o dia, cursos que não podem ser oferecidos, ou não devam ser oferecidos, à noite. Portanto, com um conjunto melhor de condições para o resguardo da pedagogia da qualidade ou nível dos cursos oferecidos. Mas esta é uma indagação, como disse, que transfiro aos meus debatedores e, depois, ao plenário. Eu me reservo — isto é um dos privilégios do expositor — a faculdade de voltar ao tema durante os debates e comentar os comentários.

Não obstante, cabe perguntar, com relação àqueles cursos menos exigentes em termos de condições de infra-estrutura, àqueles cursos que basicamente dependem de professor — se é que há algum curso que dependa apenas de professor —, se não é válido, dentro de uma política educacional do ensino superior, ampliar a capacidade de oferta das instituições, sobretudo, as instituições oficiais, gratuitas, não pagas, de tal maneira que o aluno — que já é castigado pelo fato de ter que trabalhar para sobreviver, e ainda ter que pagar o seu curso — possa dispor de uma alternativa válida que o desonere parcialmente deste peso.

É claro que isso envolve uma série de decisões que tem a ver com todo o posicionamento, no caso, dos estabelecimentos federais, do próprio Ministério da Educação ou do governo como um todo. Ou seja, teria que ser quebrada essa barreira da proibição de novas contrações e nomeações, que já dificulta a vida das

instituições federais de ensino superior, dentro do quadro atual, e que, evidentemente, se agravaria na medida em que essas universidades ou estabelecimentos assumissem uma responsabilidade acrescida de oferecer também alguns cursos totalmente à noite. Isso, para dar apenas um exemplo de um aspecto de ordem prática, mas decisivo.

Por outro lado, e aqui estou provocando um pouco a minha colega de mesa da direita, indago, se se justificaria, socialmente, uma ampla discussão a respeito da ideologia que está por trás, ou que supostamente está por trás, dos cursos noturnos, e da maneira como eles se inserem em todo o processo capitalista de produção, etc., etc. Sem dúvida nenhuma, do ponto de vista histórico, quando a gente pensa utopicamente — e acho que a gente tem de pensar utopicamente, porque de outra maneira não tem pontos de referência que nos identifiquem os objetivos a perseguir — isso é válido. Mas se nós enfrentamos uma realidade concreta tal como ela existe e somos chamados a dar uma resposta, também concreta, às aspirações de uma massa tão grande de estudantes, talvez nós tenhamos de nos concentrar mais diretamente, ou mais imediatamente, em algumas questões do tipo daquelas que foram colocadas na proposta do debate.

É claro que, se pensarmos em termos ideais, talvez pudéssemos propor que os cursos noturnos deveriam ser extintos, desde que tivéssemos assegurado condições para absorver todos aqueles que hoje, por falta de alternativas, se dirigem para os cursos noturnos; absorvê-los durante os horários diurnos por nosso sistema de ensino superior. E oferecer condições, inclusive bolsas, etc., para que todos possam estudar com um mínimo de tranquilidade e sem uma dependência tão grande dos condicionamentos econômicos, que tanto atropelam a vida de muitos de nos-

so alunos.

Nessa linha de tentar examinar algumas questões que tenham a ver com uma solução, ainda que parcial e imperfeita, do problema ou desafio tal como ele se oferece a nós — repito mais uma vez, não estou apresentando nenhuma novidade — creio que poderíamos nos concentrar em três níveis, que procurariam caracterizar aquilo que Marília Sposito chama “escola ideal para quem trabalha e estuda”.

Num primeiro nível, a escola em si: questões relacionadas com métodos e técnicas pedagógicas, duração do curso, calendários e horários mais curtos, adequação programática. Num outro nível, o problema do acesso à escola: questões relacionadas com o custo dos cursos, gratuidade, bolsas de estudo e tópicos afins. E, finalmente, as relações escola/trabalho: questões voltadas para o condicionamento externo do aproveitamento escolar e do ajustamento dos currículos ao mundo do trabalho, bem como respeitantes à liberação de tempo do trabalhador-estudante para maior dedicação aos estudos.

Questão bastante complexa, esta última, já sei que o Professor Edson Franco vai fazer uma proposta a esse respeito, e creio que todos nós nos beneficiaremos dela. Mas, desde logo, é compreensível que se tema que qualquer esquema que venha a ser adotado esbarre no conflito de interesses do empregador em relação à disponibilidade de tempo de seu empregado, quando este deva ser liberado parte desse tempo para o estudo.

Trata-se, em resumo, de encaminhar aspectos específicos do ensino superior noturno, tal como ele é praticado, para o contexto sócio-econômico em que se insere. Nesta última discussão, a análise, por certo, se torna muito mais completa, porque invadirá necessariamente outros domínios do pensamento, outros des-caminhos do mundo real frente ao mundo utópico perseguido. Num nível interme-



diário situa-se esse debate mais prosaico que põe em contraste o ensino pago e o gratuito, o ensino oficial e o privado, e formas intermediárias.

De qualquer maneira, essa pauta proposta, reconhecidamente nada inovadora, é, fundamentalmente, "realista" ou pragmática por ter-se ao *status quo*. Mas, ao mesmo tempo, suficientemente aberta para admitir e preconizar as mudanças que se fazem necessárias, e não apenas na escola noturna, senão também, prioritariamente, na sociedade que lhe deu origem.

Na visão escatológica e ideal culminaria por uma proposta radical: a eutanásia do ensino noturno, por absoluta desnecessidade.

Essas, em resumo, e modestamente, as provocações iniciais que achei pertinente fazer, e que estão acompanhadas, como disse, de três quadros-síntese, com os principais aspectos quantitativos da realidade do ensino superior noturno em nosso País. O anexo nº 4 é a relação dos cursos compreendidos em cada um desses grupos. Juntei, ainda, um apêndice em que procuro aprofundar um pouco mais a discussão a respeito do direito ao trabalho ou do castigo do trabalho, e aqui partindo de uma provocação da Professora Marília no seu texto, onde ela teve a "imprudência" de transcrever trechos de um livro de Paul Lafargue, intitulado, muito programaticamente, para nós brasileiros, de **O Direito à Preguiça**. Mas essas observações eu vou preservar como reserva técnica para a hora do debate conveniente. Muito obrigado.

**Magda Maciel Montenegro** — Passo a palavra ao nosso primeiro debatedor, Professor Edson Franco, que é Diretor-geral do Centro de Estudos Superiores do Estado do Pará e Diretor Executivo da Associação Paraense de Ensino e Cultura. Ele abordará o tema sob a ótica da iniciativa

privada.

## 1º DEBATEDOR

**Edson Franco**

Quero, antes de mais nada, dizer da minha alegria pelo convite, feito pelo INEP, para participar desta Mesa-redonda. Quero agradecer profundamente à direção do INEP e a todos os seus funcionários que me cumularam, até agora, de gentilezas para que eu viesse até aqui. Gostaria, inicialmente, de dizer que muito daquilo que vou explicar aqui, ou expor, ou debater com esse querido mestre, que é o Professor Armando Mendes, não se constitui, na verdade, em nenhuma novidade. Talvez seja, quando muito, uma experiência isolada; procurei, contudo, transferi dessa experiência isolada, algo para o nível mais regional, ou mais nacional.

Colocaria, porém, algumas premissas essenciais. A primeira é no sentido de como vejo os novos passos da reforma universitária. Quando eram debatidos, todos os caminhos para a culminância da Lei nº 5.540/68 — e a esta altura eu me encontrava no Ministério da Educação —, senti, e sinto ainda agora, depois de tanto tempo já passado, que a grande preocupação da 5.540/68 — e eu concentro nela, talvez, todo o bojo da reforma, muito embora não seja ela apenas o documento de reforma, pois há os Decretos-leis 464/69, 252/67 e 53/66 — era quantitativa. Este é um ponto que gostaria de ressaltar: estava-se discutindo muito a democratização do acesso à universidade. Os excedentes estavam sempre à porta das escolas oficiais ou particulares. A institucionalização do sistema de créditos, da matrícula por disciplina, dos dois ingressos anuais, tudo isto que veio no bojo da primitiva reforma, na verdade, expressava um sentido quantitativo muito grande. Esse espec-

to, agora, quando o Ministro Marco Maciel propõe novos estudos para uma espécie de reforma universitária, levou a Comissão Caio Tácito, e todo o seu grupo, e muitos educadores, a pensarem inversamente ao esquema de 1968. Agora, entretanto, a preocupação é qualitativa e não quantitativa. Sente-se, que a Comissão expressou em todo o documento, inclusive, pelos votos em separado, que não há, de alguma maneira, muito interesse pela expansão do ensino superior, senão pela sua qualificação. Tive eu mesmo o ensejo, graças ao Ministério da Educação, de debater em uma comissão, com o Professor Maurício Lanski, que está aqui presente, e outros grandes companheiros do MEC, onde nós verificamos que, reunindo ANDES, escolas particulares, escolas municipais e oficiais e Conselho de Reitores, persistia entre nós, a cada dia que nos reuníamos, essa preocupação qualitativa, que é a preocupação que predomina hoje em termos de terceiro grau.

Talvez, destes documentos todos que a gente vem lendo e vem tomando conhecimento, o único aspecto qualitativo seja a sugestão de que as universidades oficiais criem ou desenvolvam os seus cursos noturnos. Eu não tenho visto, nos documentos recém-preparados, nada que tenha índole quantitativa, exceto esta proposta. Esta seria uma premissa fundamental. Há uma segunda: creio que a questão de expandir ou não os cursos noturnos nas universidades é um problema das universidades; não é um problema do ensino superior particular. Essa seria a segunda colocação; poderíamos enveredar por um caminho e dizer: é melhor deixar às particulares o ensino noturno e as oficiais ficariam com o ensino diurno. Não vejo essa antinomia desta maneira. Ao contrário, acredito que a sadia concorrência é que faz a melhoria da qualidade e entendo que este País há de um dia pensar que o financiamento da educação não deve ser

feito a instituições, mas sim a alunos. Na hora em que nos convenceremos disto, a partir daí, acho, as instituições podem trabalhar numa economia de mercado, numa economia aberta como a nossa, de uma forma um pouco diferente.

Em terceiro lugar, como terceira premissa, eu, orgulhosamente, faço uma confissão. E essa confissão faço, orgulhosamente: sou um leitor assíduo do Professor Armando Mendes; ele sabe disso; sou também um fã ardoroso daquilo que ele escreve, exatamente porque o Professor Armando Mendes tem um senso crítico extraordinário. E foi justamente por força de escritos dele que me voltei, definitivamente, para a escola, ou seja, para a microeducação. Essa confissão, que já fiz por escrito, mas talvez ele não a tenha lido, renovo-a agora, publicamente e diante dele, para que ele não mais a esqueça; dizia o Professor Armando Mendes, quando fazia um estudo publicado na Revista da Universidade Federal do Pará, que a UFPa. não deveria mais crescer — talvez ele lembre disto, era por volta de 1969/70 —, pois seu crescimento deveria se dar, efetivamente, por centros de estudos superiores, uma vez que, como todos sabem, nos estados da região Norte, as universidades basicamente se localizam nas capitais; sobretudo, num estado onde a capital se constitui quase numa ilha, como é o caso do nosso Estado. Ao fazer esta confissão, ou esta revelação, percebo que foi aí, talvez, que adquiri o signo de qualidade que também procurei imprimir em algumas das perspectivas, cuja revelação gostaria de fazer aqui e agora.

Há uma quarta colocação básica: o aluno está pretendendo um horário para estudar; isto é o que ele quer. E, mercê de Deus, esta Mesa-redonda não passou para depois do dia 19, porque, na próxima segunda-feira, eu devo enfrentar, no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão que presido, uma luta bastante árdua, porque

alunos da área de Ciências — as Ciências a que se refere o Professor Armando Mendes — estão tentando transformar o diurno em noturno. E talvez, o grande obstáculo seja eu mesmo, muito embora, claro, num Conselho, pode se contar com a colaboração de outros companheiros, que também pensam no mesmo sentido e que pugnarão inversamente à transformação. Mas o aluno está querendo um horário para estudar, porque ele está querendo um horário para trabalhar; não será o fato de nós mantermos simplesmente o ensino diurno que facultará que o aluno não venha a trabalhar. Com certeza absoluta, nós, no país, ainda não aprendemos a valorizar o trabalho, no seu sentido escrito, e, por isso mesmo, qualquer trabalho desenvolvido por jovens ou por estudantes não tem uma remuneração compatível, como já ocorre nos países desenvolvidos. Em consequência, os alunos têm de trabalhar muito mais, e nesse aspecto, o documento do Professor Armando Mendes é irrepreensível.

Faço um colocação adicional, ainda que também preliminar: sou daqueles que estima profundamente o Conselho Federal de Educação. Vou obedecendo às normas, às jurisprudências e às regras do Conselho, na medida em que a minha consciência diz que elas são boas. E vou procurando encontrar aquele natural jeitinho, quando sinto que elas talvez não sejam tão aplicáveis. Faço esta confissão, publicamente, porque sinto que não há deslealdade. Nós já mantemos alguns cursos naquela rubrica de mistos, a que se referiu o Professor Armando Mendes, ou seja, na hora de preencher uma estatística para o SEEC, vamos dizê-los diurnos, mas, com certeza absoluta eles serão mistos, se o questionário da estatística fosse mais preciso e incluísse essa alternativa. Esta fórmula não é de um curso inteiro, mas é a dos últimos anos, onde o aluno deve fazer estágio profissional e, em rea-

lidade não se encontra mecanismos para a realização do estágio, para o aluno que estuda pela manhã e à tarde. Então, encontramos aquela fórmula que os juristas sabem fazer muito bem: ele é diurno porque a prevalência ou a totalidade das disciplinas que exigem ministração diurna são feitas durante o dia e é noturno naquilo que é apenas sala de aula e professor.

Colocaria, adicionalmente, uma questão para o Professor Armando Mendes: a gente lê, relê e lê de novo o documento do Professor Armando Mendes — e ele é bastante hermético e sintético — e não percebe se ele é favorável ou contrário à abertura dos cursos noturnos pelas universidades oficiais. Isto faço também como provocação, com a liberdade de um quase aluno. Há um momento em que o Professor Armando Mendes quase que dá à lume a idéia da sua adesão a um trabalho pedagógico intensificado, no sentido da abertura dos cursos noturnos; e há outra hora que ele propõe a “eutanasia” dos cursos noturnos. São dois contrastes e nesta Mesa-redonda nós precisaríamos sair daqui com alguma posição.

Termino estas minhas premissas com uma penitência (já que fiz confissão tenho que fazer penitência): meu Estado dista pouco mais de 3.500 cruzados de Brasília (não se mede em quilômetros nossa distância, mas em cruzados) e um pouco mais de São Paulo — certamente 4.500 cruzados — e eu não tive o ensejo de ler o trabalho da Professora Marília Sposito. Essa é uma penitência que faço gostosamente porque já me prometeram uma cópia. Pelo menos para que eu possa aprofundar meus conhecimentos no estudo do assunto.

Agora, então, vou a algumas questões que são decorrentes da minha experiência institucional e, portanto, nem sempre extrapoláveis para o país inteiro.

Diz o Professor Armando Mendes que o aluno de curso noturno é cansado. Ver-

dade: o aluno do curso noturno é cansado! Mas é amadurecido pelo trabalho para estudar? Enquanto interrogo, gostaria de fazer uma afirmação: diz o Professor Armando Mendes que o aluno de curso noturno não chega a ter uma cultura superior adequada — mais ou menos esta a expressão de Sua Excelência. Eu não só confirmaria isto, mas diria que o aluno de curso noturno é muito mais pragmático e muito mais debatedor do que o aluno de curso diurno. Entretanto, para ficar com o Professor Armando Mendes no problema da cultura, gostaria apenas de fazer três colocações — e volto a insistir — sobre uma experiência institucional.

A primeira colocação: em nossa instituição, nós premiamos os melhores alunos; ainda somos medievais nesse aspecto. Ao longo de doze anos de trabalho, tivemos 31 prêmios (esses prêmios são conferidos em colações de grau). Tive o cuidado de verificar quais desses alunos premiados pertenceram aos cursos diurnos e quais pertenceram aos cursos noturnos. Dezenove pertenceram aos cursos diurnos e doze pertenceram aos cursos noturnos. Uma pequenina diferença, mas certamente uns 60% para 40% bastante claros. É mais ou menos essa ordem. Incrível, não tivemos nenhum premiado nos cursos matutinos. Tive o cuidado de verificar esse detalhe, nessa avaliação.

Um segundo ponto, ainda para me referir a essa cultura superior reclamada: temos um sistema de avaliação que avalia os nossos alunos e permite a aprovação por média (aprovação por média é com média 8). O maior volume de aprovados por média é dos cursos noturnos, o que não significa contrariar o professor Armando Mendes e já explico o porquê. O que mais se reprova, ao final, é o de cursos noturnos. Deixo aqui, numa cópia xerox, estes dados que me permitem não os ler, porque eles são profundamente cansativos, só para que todos tenham uma idéia, porque

eles estão, inclusive, separados por períodos de estudo. As maiores reprovações são nas séries iniciais ou nos semestres iniciais e não nos finais; isso é óbvio, tanto faz para a tarde como para a noite. Mas, há uma diferença bastante grande, superior a 25%, entre as reprovações do período noturno, do período diurno, que é de 18% de reprovados.

Em relação à evasão — conhece o Professor Armando Mendes a nossa instituição e somos um caso típico, portanto não generalizaria jamais —, entre reprovados por falta e evadidos temos um número quase inexpressivo: 5,8%. Isto significa que a evasão deve estar em torno de 3% e quase outros 3% na reprovação real por faltas. Então, não há uma grande densidade de evasão, tanto que, quando alguns amigos se referem ao problema da evasão, nas escolas particulares, eu fico um pouco temeroso porque este não é nosso caso. Mas os estados do Norte estão vivendo uma situação bem diferente dos estados do Sul. Diz o Professor Armando Mendes que na faixa etária dos alunos da noite é mais elevada; é verdade, no entanto, sinto que eles têm um maior senso de responsabilidade — eu não diria de aplicação, mas de responsabilidade — do que os alunos do período diurno.

O Professor Armando Mendes afirma que o maior volume de alunos de carência econômica, os mais pobres, estudam à noite. Concordo com ele, e queria trazer uma achega, já que o Professor Armando Mendes foi um introdutor, na sua época de Ministério da Educação, do Programa de Crédito Educativo. Então quis me pautar pelo fato de que o Programa de Crédito Educativo é um dos analisadores de carência ou não carência dos alunos. Sei que esse não é o melhor indicador, mas, pelo menos, é um indicador. O maior volume de contemplados com o crédito educativo está realmente à noite e não durante o dia. E nós somos talvez,

daqueles que já detivemos cerca de 30% de nossos alunos beneficiados pelo Programa de Crédito Educativo. Mas se ele é o de condição econômica inferior, ele é o mais interessado na sua aprendizagem; sinto isto. E tenho apenas alguns exemplos que não se constituem jamais em estatística, mas que nos dizem alguma coisa.

Nós estamos acompanhando, institucionalmente, os nossos alunos depois que eles saem da escola, porque temos uma Associação de Antigos Alunos. O maior volume de aprovados em concursos públicos é do período da noite e não das turmas diurnas, as da manhã ou da tarde. Isto, talvez, justifique um pouco uma afirmação do Professor Armando Mendes de que eles já estão quase inseridos no mercado de trabalho. Então, por isso mesmo, prosseguirem ou ampliarem a sua faixa de concurso é relativamente fácil. O número de aprovados é muito maior no período da noite do que no período diurno. Levo em consideração também, nesse aspecto, um fato: é que os alunos do período noturno, por terem uma faixa etária mais elevada, também têm um comprometimento familiar maior e, por conseguinte, eles se arriscam mais para um emprego superior.

Não ouvi do Professor Armando Mendes (isto é provocação e não li a Professora Marília Sposito, por isso não sei se consta do seu documento): é que as turmas noturnas são mais numerosas do que as diurnas. Queria acentuar esse fato exatamente porque há uma preocupação minha sobre o que se deve fazer com o aluno. Se porventura a decisão das universidades oficiais for a de não enveredar pelo caminho do ensino noturno, as particulares já enveredaram e têm de resolver o problema que já têm. Então, turmas mais numerosas certamente são as da noite. Há um índice, pelo menos na minha instituição, de 25% a mais de alunos à noite do que durante o dia. No entanto,

nós somos atípicos, porque não temos salas para mais de 55 alunos. Então, realmente, não é uma escola tão típica, como na Sul e Sudeste, onde há escolas um pouco maiores. Noto que o aluno do período noturno estuda por arrancada, ao passo que o aluno do período diurno é um estudante mais sistemático. Essa é uma outra distinção que talvez ajude, como uma entrelinha, as afirmações do Professor Armando Mendes.

Agora, enveredo por um caminho que me é extremamente difícil, porque vou fazer algumas afirmações sem muita segurança de que elas tenham foros nacionais. Se o aluno de período noturno é cansado, o professor também o é; ou, às vezes, mais cansado ainda. O professor, dificilmente, faz alguma variação metodológica entre as turmas diurnas e noturnas. Porém, nos cursos noturnos, percebe-se que temos mais profissionais-professores do que professores-profissionais. Aqui, a ordem dos fatores altera o produto. E, parece-me, que os professores também têm muito mais consciência da falta de tempo dos alunos. Por isso, a estimulação ao trabalho em casa, os exercícios, etc., sinto que também são em menor número. Está dentro do componente metodológico, de uma maneira geral, tal observação.

Gostaria de abordar agora o problema da escola. Se já falamos de alunos, se já falamos de professores, queria pensar um pouco na escola. Não estou muito seguro se a duração maior dos cursos noturnos é a solução. Acho que é uma solução. Colocaria no indefinido e não no definido, especialmente, porque ela representa uma pena para o aluno e uma pena dupla: **detenção** e multa. Detém o aluno por mais algum tempo e o multa porque, normalmente, ele paga mais uma anuidade. Eu sinto que talvez aqui nós pudéssemos, nesta Mesa-redonda, avançar um pouco.

Penso que não há, realmente, como disse o Professor Armando Mendes um projeto pedagógico das escolas para os cursos noturnos. E sinto que poderia sugerir, se me permite o Professor Armando, apenas para debate, dois mecanismos de que nós já nos utilizamos: o primeiro é o de sessões especiais de estudos, num consultório de estudos, para alunos noturnos; isto funciona aos sábados e aos domingos; isto representa um atrativo todo especial. Não diria que temos um número significativo de alunos nesse campo, mas, com certeza absoluta, ele já é razoavelmente expressivo: diria que, cerca de 05% do alunado noturno já participa desta atividade.

Um segundo ponto, a ser discutido aqui é que muitos alunos não sabem estudar: problema de tempo, problema metodológico do próprio estudo. E isso não é privilégio do aluno noturno; é do aluno de uma maneira geral. Mas o aluno noturno tem mais necessidade da boa utilização o seu tempo.

As escolas são altamente pressionadas por pedidos de transferência do curso diurno para o curso noturno. Sinto isto com vários outros companheiros das escolas particulares. Como há mais reprovações no período noturno do que no diurno, há um maior inchamento dos cursos, certamente. E isto tem atropelado alguns estudantes. Eu questiono e gostaria de provocar aqui a Professora Marília (não quero provocar só o Professor Armando Mendes): queria que ela dissesse alguma coisa para nós da sua experiência ou de experiências em outras instituições — se é verdade que aquelas instituições que mantêm apenas e tão-somente cursos noturnos não têm um grau também muito menor de participação comunitária. Eu acho que a participação comunitária está intimamente relacionada ao fato do noturno ou do diurno. Tenho dúvidas de fazer esta afirmação em termos nacio-

mas, não sinto que o aluno de curso diurno tem mais vocação para o trabalho comunitário, atividades de extensão, projetos de trabalho, etc. Daria apenas um exemplo: nos serviços profissionais de advocacia gratuita, a proporção entre alunos do período noturno e do período diurno é de 80 para 20, ou seja, mantém mais ou menos a regra do jogo. Eles se submetem a concurso, pura e simplesmente, para este trabalho. Então não há a indicação pessoal.

O quarto aspecto — aluno-professor-escola — nos levaria a pensar na própria estrutura social. Eu comentava com o Professor Armando Mendes, antes de começarmos esta Mesa-redonda, que gostaria de ver discutido, aqui, um problema: o trabalhador ser liberado de alguma faixa horária do seu trabalho para os estudos. Tenho a impressão de que empresas de maior porte já aceitariam esta proposta, desde que ela não fosse impositiva. Sinto isto porque vejo que algumas empresas estão à busca de talentos; ou elas têm talentos e crescem, ou elas permanecerão como estão. Eu não sei se isso deve ser feito através de uma legislação. Tenho pavor de legislação. Quanto menos se legislar melhor. Os vinte anos mostraram que não foi a legislação que melhorou a vida. Então, queria que realmente pudessemos pensar um pouco nisso, que, de certa maneira, é acenado pelo Professor Armando Mendes e creio que pela Professora Marília Sposito o será.

Em relação à estrutura social, eu faria uma segunda colocação. É o enfoque do financiamento da educação. Acho que ele deve ser feito ao aluno. Na hora em que houver esse enfoque ao aluno, a estrutura social tenderá a mudar. Ora, as escolas, muitas vezes, na questão do financiamento, muito se parecem a hospitais da Previdência Social. Não sinto que seja por aí o grande caminho. O que o Professor Armando Mendes ensaiou com o Programa

de Crédito Educativo, se pudesse ser talvez melhor estruturado, mais engordado, melhor trabalhado, com certeza absoluta, mudaria um pouco o quadro econômico do aluno, que me parece ser a pedra de toque que "desregula" toda a engrenagem do sistema educacional.

Um terceiro aspecto: este agora, talvez, muito menos para o Professor Armando Mendes e para a Professora Marília, e mais para o auditório. É o aspecto relacionado ao estágio. Sinto que muitos estágios são muito mais expressões de formalismo do que de realismo. Ao aluno que já trabalha, que já presta serviços na mesma área que está estudando, será que há sentido exigirmos, rigorosamente estágio formal? Eu tenho dúvidas. E tenho dúvidas porque sinto, muitas vezes, um engodo: o papel frio, o conceito ótimo da cópia do plano de trabalho, e nenhum projeto efetivo do próprio aluno, como deveria ser o estágio; isto me constrange. Este é um aspecto que talvez não caiba por inteiro nesta Mesa-redonda, mas pelo menos para aflorarmos: em bendita hora, no curso de Economia, o Professor Armando Mendes escamoteou o estágio. Acho que fez muito bem. Não seria radical no sentido da extirpação do estágio e da sua transformação por monografia, porque imagino que, desgraçadamente, vão surgir "empresas produtoras de monografia". No entanto, vincularia a uma análise, a um trabalho metodológico da escola a parte profissional do aluno.

Se há que repetir agradecimentos ao Ministério da Educação, ao INEP, eu diria, professora, que o meu maior agradecimento é por ter, a partir dessa Mesa-redonda, podido firmar alguns princípios e criar outros em mim mesmo, e quem sabe, numa experiência tão minúscula como a que a gente vem fazendo, não se possa encontrar, uma metodologia mais adequada ao ensino noturno. Muito obrigado.

**Magda Maciel Montenegro** — Passo a Palavra à Professora Marília Sposito, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e mestre em Sociologia da Educação com vários trabalhos sobre este assunto. A Professora Marília Sposito abordará o tema sob a ótica da iniciativa pública.

## 2º DEBATEDOR

### **Marília Sposito**

Talvez fosse importante, logo no início, acentuar que o texto do Professor Armando Mendes — o texto básico desta Mesa-redonda — revelou um leitor muito arguto; tão arguto que, ao invés de me colocar na posição de debatedora, eu fui, de certa maneira, a debatida. Para aquecer a discussão, minha exposição não responderá a todas as questões apresentadas pelo Professor Armando Mendes, mas apenas discutirá alguns dos temas por ele propostos.

Não sou especialista em escola noturna; esta não é minha principal área de investigação na carreira acadêmica. Tenho trabalhado há alguns anos com um tema muito específico, na área da Sociologia da Educação, que é a democratização da escola pública no âmbito das demandas populares. Tenho procurado deslocar o foco das análises, partindo não das orientações do Estado, mas das representações e das formas de organização que os sujeitos e os vários grupos sociais têm encontrado para expressar suas demandas educativas e a possibilidade ou a impossibilidade de concretizá-las.

Meu primeiro trabalho de pesquisa<sup>1</sup> reconstituiu, ao longo da denominada democracia populista, a expansão do ensino

<sup>1</sup> O povo vai à escola. São Paulo, Loyola, 1984.

no público em São Paulo, sob a ótica da organização popular e das formas como esses grupos tentaram conquistar o direito ao acesso à escola. Este seria um “viés” necessário em qualquer assunto em que a necessidade de democratização da escola apareça como tema principal. E sob este aspecto, o contato com o tema do curso noturno foi quase uma decorrência natural. Se deslocarmos o problema do curso noturno para examiná-lo a partir do ponto de vista dos segmentos sociais excluídos dos direitos básicos da cidadania — infelizmente trata-se da maioria — e, particularmente, dos direitos ligados ao acesso e à permanência na escola pública, creio que ele poderá ser melhor rediscutido e, talvez, contribuir para o aprofundamento do debate.

Recuperando o movimento de crescimento dos ginásios estaduais, hoje incorporados na escola de 1º grau, o tema do curso noturno esteve presente por duas razões: a escola noturna era a única forma de continuidade dos estudos para jovens oriundos das classes trabalhadoras e a alternativa de ampliação das vagas, mediante o aproveitamento da capacidade ociosa dos grupos escolares existentes. Esses ginásios foram arduamente conquistados pela população, diante da oposição dos setores mais conservadores da sociedade, que temiam a escola ginásial noturna porque, desde suas origens, o ensino secundário foi destinado à formação das elites; não era destinado ao povo e expandindo-se, correria o risco de perder os seus “padrões de excelência”. Hoje, parece que estamos nos referindo a episódios arcaicos, ao imaginarmos uma escola de 1º grau que não funcionasse em período noturno, mas há 30 anos esse debate se processava e aqueles que lutavam por um ginásio noturno eram considerados responsáveis pelo “abastardamento” da formação secundária no País, pela

“massificação” e pela “perda da qualidade” do ensino público.

Contudo, meu interesse pelo curso noturno tem uma outra origem: ele não é produto apenas de uma inquietação acadêmica. Há dez anos tenho dado aulas no ensino superior, público e privado, tendo sempre enfrentado o problema de ser professora de cursos noturnos. O trabalho citado pelo professor Armando refere-se a uma tentativa de análise de uma experiência de docência em curso noturno numa instituição superior privada. Na verdade, foi um projeto iniciado por um grupo de professores, do qual eu fazia parte, que considerava estarmos vivendo um impasse: ou criávamos condições de fazer um trabalho sério com os alunos do curso noturno ou incidiríamos em duas condutas indesejáveis. A primeira seria a do aligeiramento da prática docente, diante da impossibilidade de se trabalhar bem com esse aluno — trabalhador e cansado — e, por decorrência, deveríamos simplificar conteúdos, banalizar o curso e fornecer o diploma. A opção pelo aligeiramento encerrava uma concepção autoritária, porque considerava o aluno inferior, não acreditando que ele pudesse alcançar padrões razoáveis de desempenho, determinando-se *a priori* quem pode ou não pode ter acesso à cultura erudita. A segunda opção, também de natureza elitista, redundaria na defesa da excelência da atividade do ensino superior, propondo somente a prática docente nos cursos diurnos. De qualquer modo, chegaríamos a um impasse afirmando ser impossível um curso noturno de boa qualidade.

Trabalhávamos em uma instituição que oferecia algumas características importantes para a compreensão do projeto desenvolvido. Era uma Faculdade profissional, mantida pela Companhia de Jesus e, nitidamente, sem fins lucrativos. Para os padres jesuítas a “missão educativa” deveria prevalecer. Assim a Faculdade manti-



nha um sistema razoavelmente aberto, de manutenção dos alunos mas os professores não tinham acesso às informações sobre os critérios de cessão de bolsas. Éramos um grupo de professores de cursos noturnos, mas éramos profissionais da Educação, quase todos tendo vinculação com a universidade (PUC ou USP).

Em 1983, foi criado o Programa de Avaliação da Reforma Universitária, tendo em vista a elaboração de uma série de estudos que contribuíssem para a avaliação do desempenho do ensino superior brasileiro. Esta equipe se inscreveu para participar do Programa e o estudo foi em frente com o financiamento de algumas agências, via Projeto PARU.<sup>2</sup> Assim, o trabalho nasceu de uma tentativa de dar alguma sistematização e fazer uma reflexão mais objetiva sobre uma experiência de docência em curso noturno, privilegiando o estudo do perfil do aluno.

A afirmação contida no final do texto do Professor Armando Mendes deveria ser o ponto de partida para qualquer análise. Teríamos que considerar a escola noturna como desnecessária, no momento em que a sociedade criasse condições para que todos os jovens tivessem acesso à escola no período diurno. É evidente que a democratização do acesso à educação, em todos os seus níveis, está determinada pelo grau de democratização da sociedade inclusiva, abrangendo os aspectos em todos os seus níveis: econômico, político e cultural. No âmbito das possibilidades de acesso ao ensino superior, esta facilitação está articulada à democratização do sistema de ensino como um todo; não é possível desconhecer que a democratização da base do sistema educacional também é condição necessária para que se processe uma efetiva democratização do seu vértice.

Devemos dar ênfase a um programa de reformas sociais mais profundas, para redefinir as possibilidades de acesso ao ensino superior, pois não é possível desconsiderar essas questões; é preciso, nos dias atuais, concentrar esforços para a expansão da educação básica no País. Contudo, prioridade não deve significar exclusividade. A ênfase na oferta da escolaridade básica de toda a população não deve significar o abandono ou ausência de política de crescimento do ensino superior. Nesta conjuntura não devemos reforçar crenças, às vezes subjacentes, que defendem a necessidade de contenção do crescimento do ensino superior público.

O jornal *Folha de S. Paulo* publicou, no mês de julho, um dado muito significativo: a taxa de crescimento do ensino superior nos últimos cinco anos, tem sido em torno de 0,9% e a taxa de crescimento da escolaridade do segundo grau tem sido de 22% ao ano. Isto significa que, sob o ponto de vista da demanda por escolas superiores, provavelmente nos 20 anos de comemoração dos idos de 68, encontraremos novas formas de explosão e de insatisfação de setores da sociedade excluídos do acesso ao sistema de ensino superior.

Por outro lado, não é objetivo deste debate tratar de questões como a importância da qualificação universitária para um País que pretende retomar seu crescimento econômico ou a importância da formação universitária para a elevação cultural de toda sociedade. Resta, apenas, considerar que a expansão do ensino universitário público é desejável. Diante desse quadro, parece-nos que a escola noturna superior é um "mal necessário". Embora incorpore a maioria dos estudantes do ensino superior, o curso noturno tem sido tratado como "resíduo". Profissionais e pesquisadores em Educação têm

<sup>2</sup> As especificidades do curso superior noturno: o trabalhador-estudante (co-autoria).

considerado a análise dos problemas da escola noturna um tema menor. A dificuldade que o Professor Armando teve para encontrar estudos, diagnósticos sobre a realidade dos cursos é por si só elucidativa. Este tem sido um tema marginal, embora, na verdade, o ensino noturno incorpore grande parte dos estudantes em nossa sociedade.

A ausência de investigação na área revela pressupostos teóricos, pedagógicos e políticos a respeito das aceções prevalentes sobre a escola noturna neste País. Contudo, se ela não é preocupação básica das instituições que formulam as políticas educativas, é a preocupação maior dos grupos que demandam a escola: aqueles que estão buscando a realização do direito à Educação em todos os níveis, reivindicando a escola de 1ª e 2ª grau, a escola supletiva pública e o ensino superior noturno. Muitas vezes, essa pressão é resolvida mediante soluções eminentemente políticas; este é um aspecto que deveríamos discutir. Embora o Professor Edson tenha afirmado que o problema da instalação dos cursos noturnos nas universidades federais é um problema da universidade, tomo a liberdade de afirmar que não se trata apenas de um problema universitário, mas de um problema da sociedade brasileira, pois se não houver uma política de expansão do ensino superior público, teremos, certamente, apenas a expansão política do ensino universitário, favorecendo, talvez, a escola particular.

Diante do processo de investigação e das conclusões que o estudo ofereceu, seria possível afirmar que a melhoria da escola noturna depende do Poder Público, dele assumir sua função educativa de modo integral, inclusive no período noturno. Seria impossível à escola particular (não estou me referindo às exceções) imprimir essas mudanças; não partirá da iniciativa privada o parâmetro da

qualidade do ensino noturno, porquanto não é possível esperarmos da empresa-escola um padrão de desempenho satisfatório.

Defendo a democratização da escola superior pública; a melhoria do desempenho dos cursos noturnos depende, reiterno, do Poder Público e das universidades assumirem, no âmbito de uma política educacional clara e democraticamente definida, seus compromissos com a maioria da população brasileira. A expansão do ensino particular, em qualquer nível, envolve uma concepção distorcida de democratização do ensino. A verdadeira democratização da escola reside na expansão do ensino público. O ensino superior brasileiro não está mais democrático, hoje, porque se expandiu intensamente, a partir de meados da década de 60, sob a forma de instituições particulares.

Não vou prolongar em demasia minha exposição. Se houver necessidade, apresento aspectos mais detalhados da pesquisa em outro momento, pois creio que o Professor Armando já propôs algumas questões tendo como ponto de partida a leitura do trabalho. Enfim, o nosso desafio era este: é possível um ensino noturno de boa qualidade? A tentativa de resposta se apresentou em dois planos e, talvez, esse caminho contribua para pensarmos em projetos de avaliação do desempenho dos cursos noturnos. Um primeiro aspecto reside na questão do modo de se realizar essa avaliação. Em geral temos feito afirmações sobre o curso noturno a partir de observações intuitivas ou de impressões. Não considero que elas sejam incorretas *a priori*; o bom senso e a intuição podem ser um bom ponto de partida, contudo, é preciso tentar uma avaliação mais densa, sistemática e objetiva do desempenho dos cursos noturnos. Relato a experiência de uma instituição de uma cidade com um número significativo de estabelecimentos semelhantes. Realiza-

mos apenas um estudo de caso. Descobrimos a realidade de outros cursos, em outras regiões. Por outro lado, é preciso inovar o modo de fazer essa avaliação que precisa ser mais dinâmica, pois muitas vezes os diagnósticos são viciados e tendem a reforçar certos estereótipos, não se constituindo, portanto, em instrumentos de desvelamento de uma realidade que ainda precisa ser conhecida. Não seria satisfatório criarmos uma política de diagnósticos fundamentada apenas na técnica de preenchimento de formulários. É preciso conhecer a prática na sala de aula; é preciso verificar quantos alunos realmente estão em classe; é preciso conhecer o tipo de aula e o conteúdo realmente transmitido; é preciso conhecer as conversas de corredor, enfim é preciso pesquisar o oculto, o "não dito" oficialmente.

Não se deve ser adepto, também, de avaliações intermináveis que apresentariam soluções a longo prazo, muitas vezes inexecutáveis. Toda avaliação pode estar articulada a uma forma de intervenção, a uma proposta, à tentativa de inovação; este é o segundo aspecto. Certamente um elenco de pesquisas ou um diagnóstico preliminar também não darão respostas definitivas e não constituirão imediatamente um novo modelo pedagógico.

Essa foi a tentativa que empreendemos, enquanto grupo de professores. Estruturamos a pesquisa envolvendo os alunos e, ao mesmo tempo, buscamos introduzir algumas mudanças pedagógicas. Sob a ótica da pesquisa procuramos apenas investigar o perfil do aluno, mediante a análise de suas representações. Não investigamos a relação professor/aluno, as estruturas de poder, o mercado de trabalho para os egressos, etc. Trabalhamos com uma população em torno de 120 alunos, ao longo de um ano letivo (1984), com estratégias de pesquisa diversificadas. Realizamos um primeiro levantamento

mediante a aplicação de um questionário construído com a colaboração dos alunos. Essa atividade foi discutida na cadeira de Sociologia Geral (a programação foi estruturada, procurando atender aos objetivos da pesquisa sem prejudicar os conteúdos específicos do curso), durante as aulas, cujo tema central era pesquisa em Sociologia e métodos e técnicas de investigação. Os alunos forneceram a matéria prima para a construção do questionário, sugerindo questões tidas como relevantes para caracterizar seu perfil; em seguida as propostas foram sistematizadas, categorizadas e selecionadas para constituir o questionário definitivo. Realizamos debates, depoimentos individuais e observação em sala de aula. Acompanhamos o projeto de implantação de um núcleo experimental, constituído por alunos que apresentavam dificuldades de acompanhamento do curso, durante o primeiro semestre letivo.

Este núcleo não significava a tentativa de instalar programas de "educação compensatória", mas, pelo contrário, tentava retomar os mesmos conteúdos com outras estratégias e acompanhamento individualizado. Para os alunos, participar do núcleo experimental era privilégio e não humilhação, pois todos queriam ter acesso a um trabalho mais individualizado, contando com a orientação minuciosa dos professores. Em dois meses não só foi possível retomar os conteúdos do primeiro semestre, como desenvolver a programação correspondente ao segundo. Nessa classe, com 20 alunos apenas, o professor trabalhava com um assistente, o que permitia um acompanhamento contínuo das atividades centradas na produção e interpretação de textos.

O aluno que frequenta a escola superior noturna particular é vítima de, pelo menos, duas situações muito definidas: ele é produto de uma escolaridade precária obtida no sistema público de ensino e,

no ensino superior, em virtude de sua biografia escolar anterior, não tem outras opções a não ser uma escola cara e de qualidade discutível; o problema escolar que ele carrega transcende a falta de informações que poderiam ser supridas ao longo do curso. Sua principal dificuldade reside nas relações que mantém com os produtos da cultura sistematizada que é exterior à atividade de apropriação do conhecimento; ele se comporta como um receptáculo vazio que deve ser preenchido com um conhecimento que ele não transforma. Nos depoimentos eram frequentes afirmações como: "eu não consigo reter, eu não consigo guardar o que o professor fala". A relação de estranhamento torna indiferente o conteúdo; a atitude seria semelhante se o tema fosse o idealismo kantiano ou conjuntura política na sociedade brasileira. Desse modo, o importante era trabalhar a relação com o conhecimento e para isso o ato de conhecer deveria se constituir num desafio. Assim, os alunos deveriam recorrer aos autores clássicos, às fontes e não às apostilas ou à simplificação dos conteúdos.

Várias dificuldades acompanharam a experiência. Não conseguimos evitar a evasão, fenômeno habitual nos cursos noturnos pagos. A implantação do projeto e, principalmente, a sua continuidade demandariam da instituição recursos que ela não pretendia dispor. Enfim, não foi uma experiência perfeita, sem percalços; contudo ela reuniu uma série de pontos positivos que permitem acreditar na viabilidade da escola noturna, particularmente, se demolirmos certos preconceitos.

O exame dos cursos noturnos sob o ponto de vista pedagógico deve caminhar ao lado de uma discussão de natureza política; é temeroso discutir sua viabilidade no nível estritamente pedagógico, pois correríamos o risco de mascarar certas premissas de natureza político-social que

reforçariam privilégios de classe que querem ser perpetuadas.

As decisões de manutenção, de mudança qualitativa da atividade pedagógica e, particularmente, de expansão das oportunidades de acesso ao ensino superior noturno são eminentemente políticas. A expansão do ensino superior público e noturno deve estar articulada a uma política educacional comprometida com os interesses majoritários da nossa sociedade, se não quisermos correr o risco de observar uma expansão meramente política, atrelada a interesses eleitorais e à manutenção de posições de poder.

**Magda Maciel Montenegro** — Gostaria de convidar os participantes da mesa e todos os presentes para um cafezinho, antes da réplica do Professor Armando Mendes e do debate.

**Magda Maciel Montenegro** (continuando após o intervalo) — Recomeçando nossos trabalhos, tem a palavra o Professor Armando Mendes para fazer a sua réplica.

## RÉPLICA DE ARMANDO MENDES AOS DEBATEDORES

De início, gostaria de dizer que fiquei um pouco encabulado com essa caracterização da minha segunda intervenção como uma réplica... Dá a impressão assim como de um tribunal do júri, e eu não sei qual é o réu que nós estaríamos julgando... Na verdade, creio que nem cabe fazer um comentário aos comentários dos meus debatedores. E não apenas pela extensão das duas intervenções, cada uma delas muito maior do que a minha intervenção inicial, mas sobretudo pelo conteúdo de ambas. Na prática, as posições se invertem: eu é que sou debatedor deles.

Procurarei ser sucinto para permitir

que o plenário possa participar do debate, fazer suas colocações de tal maneira que se aprofundem em certos aspectos da questão que, evidentemente, não vai ser resolvida hoje.

Começaria, portanto, pela acusação principal do Edson de que eu falei, falei, e não disse que era a favor nem contra, antes pelo contrário. Embora todos já tenham percebido que não sou mineiro, fui nomeado mineiro *ad hoc*. Acho que ele tem alguma razão *ma no troppo*. Ele tem alguma razão no sentido de que as breves anotações que preparei por escrito para responder à exigência do INEP, de enviar o texto inicial para os debatedores, não me permitiram um refinamento e uma elaboração mais definitiva, mais consistente em todas as suas partes. Creio que a acusação maior que se poderia fazer a esse pequeno texto é, na verdade que ele é contraditório. Não é que ele seja omissivo em relação à caracterização das minhas posições. Mas ele só é contraditório na medida em que, num certo momento, parece dizer que nós não devemos nos preocupar com as questões de longo prazo, com as utopias, com os projetos ideais — quer do ponto de vista da escola em geral, quer do ponto de vista da escola noturna, em particular. Ou mesmo, principalmente, do ponto de vista da sociedade como um todo. E em outras passagens, ao contrário, sustento que nós devemos não perder de vista essa perspectiva e também imaginar uma situação que acabasse dispensando a escola noturna por ser desnecessária, e praticando, assim, a sua eutanásia.

E, *a posteriori*, acabei de complementar essa minha reflexão inacabada, entregando aos meus dois ex-debatedores, agora “debatidos”, a cópia de um complemento. É um apêndice que redigi, posteriormente, retomando a reflexão da Professora Marília, no seu trabalho sobre o direito à preguiça, baseado num pequeno

livro de Paul Lafargue que completou recentemente um século de publicado. Não é o caso de apresentar esse texto adicional aqui, mas apenas referir que nele retorno a essa colocação, que me seduziu, no sentido de que, na verdade, estarmos pensando de baixo, estaríamos pensando pequeno, se não formos além dos desafios do momento, que devem ser enfrentados. E nesse ponto é que meu texto original parece contraditório, talvez omissivo, mas sem perder de vista a grande visão de uma grande utopia que, por ser utopia, seguramente não será realizada, mas que servirá de balizamento norteador para as nossas ações, para as nossas políticas, porque tendo em vista algo bastante diferente daquilo que possuímos hoje. Posto isto, limito-me a fazer alguns comentários rápidos sobre certas colocações das exposições do Edson e da Marília, grandemente enriquecedoras.

É certo que eu referi que o aluno do curso noturno, de um modo geral, se presume que seja um estudante mais cansado que o do curso diurno, porque já vem de uma jornada de trabalho, prolongada etc. Porém, não me omiti de dizer que ele é igualmente, via de regra, um aluno mais maduro. Essa é a linha “B” da síntese que consta das páginas 2 e 3 do texto básico inicial.

Não sei, por outro lado, se devemos considerar que o desafio do ensino noturno é um desafio específico das universidades. Específico no sentido de que é um problema delas, e nós não devemos nos preocupar com o assunto. Eu tendo, neste particular, e o Edson sabe as minhas posições há muito tempo, a concordar com as colocações da Professora Marília.

Há necessidade de uma política educacional clara para o ensino superior como um todo. Mas se nosso tema é o ensino superior noturno, então devemos cogitar de uma política educacional para o ensino superior noturno, até porque, como vi-

mos, estatisticamente não é um segmento desprezível; ele já absorve mais da metade do alunado do nosso ensino superior.. Mais da metade do todo; porém em algumas áreas de ensino, como também mostrei, esses percentuais sobem para 60, 70, 80% e mais. Desse modo, ou nós garantimos a excelência do ensino noturno ou nós sabemos que em determinadas áreas do ensino, pelo menos em determinadas regiões do País, está sendo oferecido, globalmente, um ensino que não satisfaz qualitativamente, com todas as implicações e conseqüências que isso tem. Tendo a concordar, também, com a colocação da Professora Marília de que há necessidade de uma política de ensino superior, não apenas de natureza qualitativa, mas ainda de natureza quantitativa, em que se estabeleçam metas a serem alcançadas no sentido da expansão do sistema de ensino superior. Permito-me inclusive ponderar, não contrariando, não contestando, mas acrescentando ao que foi dito a respeito, o seguinte: de fato, houve uma expansão acelerada na segunda metade dos anos 60 e se prolongou até quase o final dos anos 70. Foi sobretudo a partir de 1968 e até 1978 para 79, que se expandiu violentamente, explosivamente, o ensino superior no Brasil. Eu próprio cheguei a elaborar um trabalho a respeito disto, que não apenas foi debatido no Conselho Federal de Educação, como foi incluído em livro que publiquei posteriormente.

A partir de 1978, com base em resoluções adotadas do final de 1977 pelo CFE, houve um controle dessa expansão. E esse controle, bem ou mal, com algumas recaídas, se mantém até hoje. Mudou a sistemática e há um processo diferente mais seletivo, mais exigente etc. Não digo que é perfeito; tem falhas, e como disse tem havido recaídas, mas o fato é que passou a haver um controle sobre a expansão. E mesmo aquela tendência que se

verificou de então para cá e que até hoje constitui um argumento de muitos que debatem o assunto (argumento válido, mas que precisa ser qualificado); mesmo aquela tendência de um crescimento muito maior do segmento privado, particular do ensino superior, em detrimento do segmento público que teve taxas de crescimento muito menores; mesmo isso nos últimos anos parece começar a se modificar, em virtude dessa política de contenção que incide exatamente sobre as instituições de ensino particulares. São elas que, dentro da sistemática legal vigente, recorrem ao CFE para pedir autorização para a criação de novos cursos. Mas essa não é a matéria central do nosso debate e eu vou contorná-la. Fica apenas o registro. O fato é que, com base nos indicadores que foram aqui lembrados e outros, não apenas se pode, mas se deve realmente recomendar a repensar o problema da expansão do ensino superior na medida em que as taxas dos últimos anos não respondem mais, não são mais compatíveis com as taxas de expansão do alunado que chegou ao segundo grau, ou que é egresso dele; com as próprias taxas de expansão demográfica populacional, sobretudo quando se considera a faixa etária própria do ensino superior. E principalmente se nós compararmos os índices de acesso dos nossos jovens ao ensino superior (tantos estudantes com relação a dez mil habitantes), em comparação com os índices semelhantes de outros países do mesmo grau de desenvolvimento do Brasil. Eu não recorreria a uma comparação com os países líderes em termos de desenvolvimento econômico e social, mas com os de grau semelhante ao nosso. As nossas taxas, apesar da expansão acelerada daquele período, ainda hoje são modestas. O crescimento da economia nacional, mas não apenas da economia, da sociedade brasileira, em todas as suas manifestações e aspirações, evidentemente está a exigir uma resposta

correspondente também do ponto de vista quantitativo, que só pode resultar de uma política integrada que fixe metas para o setor público, para as universidades e estabelecimentos oficiais, e crie incentivos e desincentivos conforme as conveniências, conforme as áreas de ensino, as carreiras, as profissões, os cursos, as regiões, as localizações etc., em relação ao ensino privado. E aí entra evidentemente o ensino noturno. Se isso deve ser estimulado como é a tendência, agora, em relação às universidades oficiais direcionadas, apenas para cursos dados durante o dia ou se se deve orientá-las também para cursos noturnos. É claro que minha posição é favorável a esta última orientação. Talvez não tenha sido uma posição suficientemente explícita no documento, o que agora retifico.

Retornando à grande objeção que o Edson formulou, eu me permito dizer, em síntese, que esse foi um texto elaborado, não ao correr da pena, mas ao correr do teclado da máquina, pelo desafio de entrar em discussões sobre assuntos que não domino. Sirvo de consolo que este assunto poucos dominam. É claro que procurei me cercar das informações da literatura disponível. Além do excelente trabalho da Marília, poderia ter recorrido a uns quatro ou cinco textos. Não existe mais do que isso, de meu conhecimento. Pensei, inclusive, que poderia dispor a tempo útil de material já coletado e trabalhado pelo PARU (Programa de Avaliação da Reforma Universitária), em que um dos itens, que está sendo objeto de estudo, é exatamente este, do ensino superior noturno. Mas infelizmente, por circunstâncias que me escapam, e que evidentemente foram superiores ao desejo do Orlando, da Marisa, da Stella e do Sérgio, somente ontem à noite recebi algum material ainda incompleto, preliminar, desse trabalho do

PARU. Aqui está: umas cento e muitas páginas. Evidentemente, não as li. Apenas me detive nos gráficos numerosos que ele apresenta sobre os aspectos quantitativos, baseados essencialmente na mesma fonte à qual eu havia recorrido e alguns outros gráficos, resultado de estudo (de análise do estudo-base), de 17 ou 18 instituições que o PARU está avaliando. Também sob esse ótica do ensino noturno, o próprio trabalho feito pela Professora Marília foi um estudo específico encomendado especialmente para ajudar na reflexão sobre essa matéria. Seguramente que nesse material já preparado pelo PARU, embora não seja definitivo, há subsídios adicionais importantes que teriam enriquecido o nosso debate aqui. No texto prévio que há mais de uma semana foi mandado aos dois debatedores, eu fazia uma alusão ao fato de que não tinha sido possível obter esse material.

Não me deterei nas experiências a que o Professor Edson se referia, implantadas na sua instituição; todas elas me parecem válidas e dignas de elogios, dignas de serem avaliadas, e eventualmente serem reproduzidas em outras instituições. Não tenho observações correspondentes no meu texto porque não dispunha de elementos para isso. Especificamente sobre o professor de ensino noturno, percebi pelos gráficos do trabalho do PARU, que há muita informação disponível.

Em relação à escola, é certo que a ampliação da duração dos cursos noturnos não é a solução. E seguramente eu não disse isso no meu texto. Eu me referi a essa providência como um exemplo de algo que pode ser feito e que já foi feito em alguns casos, e a incluí como um dos itens daquilo que chamei de "pauta para estudos", mas não como item único, que, por si só, iria resolver o problema. Também, é certo e creio que isso precisa ser sublinhado — que as dificuldades que os alunos do curso noturno enfrentam, por ve-

zes, não são dificuldades específicas. O próprio Edson reconheceu, ao aludir a esse aspecto, que obstáculo não é privativo ou peculiar do estudante da noite. De modo geral, o nosso aluno chega à universidade sem saber estudar, seja ele do curso noturno ou diurno.

Não sei se o trabalho do PARU já teve esse cuidado, mas nós entendemos que não podemos nos deter apenas nos resultados da pesquisa já feita especificamente em relação ao aluno do curso noturno. Mas propomos compará-la com pesquisa análoga, que precisaríamos realizar também em relação ao aluno do curso diurno, para fugir ao perigo de atribuir-lhe características supostamente específicas, quando na verdade elas são próprias do sistema do ensino superior, genéricas do sistema de ensino superior ou do seu alunado como um todo. Creio que esse confronto se torna indispensável. O Edson terminou a sua intervenção fazendo algumas considerações relacionadas com a estrutura social. Mas ele as faz de uma maneira muito pragmática, muito objetiva, na sua posição de fundador e dirigente de uma importante instituição de ensino superior, a partir da ótica do *status quo*, e das providências que podem ser tomadas dentro do contexto sócio-econômico e político que nós freqüentamos: que providências podem ser tomadas, no sentido de facilitar a vida do estudante que freqüenta a escola noturna, porque não teve condições para freqüentar a escola diurna.

Evidentemente, voltando à minha colocação inicial, isso deve ser feito. Deve ser feito porque não devemos ter a ilusão de que esse quadro social vai ser modificado da noite para o dia, e que, de repente, nós vamos ver uma situação radicalmente distinta e ideal, diferente, onde todo o debatido se tornará desprezível por não corresponder mais a problemas concretos. Ele falou ainda (é um assunto um tanto

marginal ao nosso tema, mas talvez valha a pena uma reflexão sobre ele) sobre o problema do estágio e outras exigências curriculares, que acabam assumindo na prática um aspecto puramente formal, por falta de condições de fazê-los atingir os objetivos a que se propõem. Comento o seguinte (e essa, talvez seja uma questão adicional àquela pauta que inicialmente propus): sem dúvida, se o aluno está freqüentando um curso noturno que corresponde a uma atividade, a uma profissão, que ele já exerce de alguma maneira, embora em um nível inferior, sem dúvida é provável que em muitos casos se possa cogitar da dispensa da exigência de um estágio, ou de algo parecido que na prática nós sabemos que não vai acrescentar nada à sua formação. Porque a sua própria vida de trabalhador, de funcionário, de servidor, daqui ou dali, já é um estágio adequado. Em relação às observações da Professora Marília eu me privo de debater aquelas em que a sua postura entre em choque com a postura do Professor Edson.

O lógico é que os dois debatam entre si. Eventualmente intervirei com um comentário adicional.

Mas quero destacar algo a que incidentalmente já me referi. Primeiro, a sua observação central. Parte da assertiva de que a democratização da escola é determinada pela democratização da sociedade. Ou, pelo menos, que nós deveríamos cogitar da democratização da escola a partir da democratização do sistema social como um todo. E é claro que isso é tema para outro debate, para muitos outros debates. A Professora Marília, porém, ela própria, muito prudentemente, e com muito equilíbrio, reconhece que nós estamos sendo levados à prática de um equívoco, se pretendêssemos partir para as propostas da escola ideal, antes de ter alcançado a sociedade ideal. Dentro desse quadro, ela postula então a necessidade de uma



política de crescimento do ensino superior e especialmente do ensino superior público. Já antecipadamente me manifestei de acordo.

Isso significa, ainda retomando seu pensamento, que o Estado deve assumir o papel que lhe cabe, através de ações políticas conscientes que não fiquem ao sabor das pressões, que, antevendo, vão se delinear novamente a partir dos próximos meses, ou no máximo dentro de dois ou três anos.

Também há muito a comentar a respeito de sua proposta de uma avaliação sistemática do desempenho do ensino superior noturno. Na verdade seria parte integrante de uma proposta maior da avaliação sistemática do sistema de ensino superior como um todo. É claro que os cursos diurnos estão a exigir esta avaliação. Parece que o Ministério se propõe agora a fazê-la, sem que isso nos iniba na ousadia de propostas de modelos mais adequados para as situações que a realidade nos apresenta. Foi nessa linha que, limitadamente, fiz uma pauta inicial para tentar provocar o debate e a reflexão coletiva, sobre que tipos de questões precisariam ser investigados. É claro que essa não é uma proposta detalhada, completa, mas acredito, salvo melhor juízo, que ela pode servir de ponto de partida para tanto. A conclusão de que a discussão pedagógica não deve substituir a discussão política,... plenamente de acordo. Por trás de tudo, é óbvio, há necessidade de uma decisão política. Esta decisão vai resultar de uma consciência da dimensão do problema e da sua importância. Importância em função não apenas, é claro, do número de estudantes envolvidos, mas também das áreas do conhecimento que são objeto desses cursos. É da consciência, se for o caso, da impossibilidade, de substituir, pelo menos a prazo curto, esses cursos noturnos por cursos diurnos, sem prejuízo do alunado. Ou seja, criar condições para que esse alunado

pudesse frequentar cursos durante o dia sem se preocupar com a exigência preliminar de ganhar dinheiro trabalhando. E então nós voltamos à nossa utopia. Aí a gente dá a volta, e retorna àquela colocação ambígua, mas que, acredito, possa agora ficar melhor esclarecida. É que nós temos de pensar em dois níveis.

O fato de se propor medidas no sentido de dar uma resposta imediata, direta, objetiva, ao desafio como ele se apresenta hoje, não deve nos inibir de pensar em um outro quadro social que pudesse, por si só, elidir o problema. E o fato de pensar esse quadro futurístico não deve nos tolher, nos paralisar por um escrúpulo que não teria razão de ser, de contribuir para a reflexão sobre a matéria do desafio vigente e das respostas que devem ser dadas a esse desafio com toda consciência de que elas não resolvem o problema central. E que o problema central não está na escola superior, não está no sistema de ensino superior, não está no curso noturno; a questão central está na organização social do País.

**Magda Maciel Montenegro** – Podemos iniciar o debate. As pessoas que quiserem fazer perguntas...

## DEBATE ABERTO AO PLENÁRIO

**O Professor Maurício Lanski** – Vou me permitir fazer um comentário. Em primeiro lugar, gostaria de registrar o meu aval ao INEP pela iniciativa desta Mesa-redonda. Voltando ao assunto peço licença à mesa e ao plenário, no sentido de fazer uma colocação que me preocupa há algum tempo. O tema é: "O ensino superior noturno e a democratização do acesso à universidade". No meu modo particular de ver, talvez o tema devesse ser o ensino noturno e a democratização do acesso à universidade. E é provavelmente em torno disso que eu quero fazer

minha pergunta.

Tentarei ser o mais breve possível, mas, ao mesmo tempo, vou colocar para vocês uma experiência particular, como ex-reitor de uma universidade que desenvolveu uma experiência na área do ensino noturno.

O registro que temos da universidade pública, sabemos perfeitamente que, em sua grande maioria, só é acessível a determinados estratos da sociedade. Na universidade em que tive a chance de ser reitor, uma universidade pequena, esta foi uma das preocupações que tivemos logo no início de nossa administração, e realmente, num debate interno, conseguimos trazer à tona a idéia da abertura da universidade, de uma forma social mais ampla. E chegamos a uma conclusão: que em termos de qualidade, talvez fosse muito difícil colocarmos cursos noturnos na universidade, sem prejuízo em termos de tempo, de ânimo dos professores e de trabalho, sem que houvesse, paralelamente, um aumento de professores que talvez se dedicassem exclusivamente a cursos noturnos. Surgiria assim um outro problema: seriam professores em tempo integral ou em tempo parcial? Se em tempo parcial, para os cursos noturnos, nós estaríamos infringindo uma regra ou um princípio de natureza universitária: o professor profissional, o professor de tempo integral. Se é o professor de tempo integral, provavelmente, então teríamos um problema bastante sério: quais os professores em tempo integral que praticamente seriam, segundo os próprios professores nos debates, punidos por ter de trabalhar somente no curso noturno? Ou se estender ao curso noturno? O problema, portanto, é bastante complicado. Quando então foram introduzidas variáveis, outras que eu não vi serem debatidas aqui. Razão pela qual estou ocupando esse microfone. Se estamos falando de uma universidade pública mantida pelo Estado, portanto, mantida pelo público,

mantida socialmente, e se a reconhecemos como uma universidade que até agora tem sido objeto de entrada de classes mais privilegiadas, por que não abrir a universidade em termos noturnos para as pessoas que querem frequentá-la em cursos não-formais? E de forma bastante amena, introduzindo na universidade pública a obrigatoriedade de ampliação do termo universidade, como universidade, pelo menos como eu entendo.

Na universidade que eu dirigia como reitor, chegamos a uma conclusão ao fazer uma experiência. E a experiência foi mantida durante alguns anos com muito debate interno. Chegou-se a introduzir cursos noturnos, por exemplo, ministrados pelos departamentos da área de Engenharia. Cursos tais como: Garimpo, Carpintaria, Serralheria e coisas tais. Nas Ciências Humanas tivemos cursos em um leque bastante grande nas áreas culturais, nas áreas de música e outras mais.

A experiência, pelo menos para nós, foi realmente uma experiência fantástica, em termos de se ter diariamente uma população bastante ampla na universidade, com um número de alunos que chegou a ser de 50% a 60% do total do alunado da universidade, trazendo um movimento não só entre professores, que realmente começaram a sentir ânimo, independente da qualidade profissional pura e simplesmente universitária, no sentido estrito da palavra. E tivemos também muitas críticas. Como, por exemplo, alguns diziam que não era o papel da universidade. Vejam que eu falo de uma universidade onde eu fui reitor, talvez radical em termos históricos, universidade que nasceu de duas faculdades com mais de 150 anos. Falo da Universidade de Ouro Preto. E é dentro desse contexto, com toda uma tradição, que o reitor teve de realizar uma verdadeira acrobacia entre dois pólos. Aquele pólo que dizia que na universidade não cabe esse tipo de atividade, era o grupo

conservador, que queria uma universidade pura e simples para manter uma tradição. Para esse grupo o reitor era até comunista. Para o grupo não conservador, e talvez até mesmo de extrema esquerda, o reitor era um direitista, porque ele estava permitindo simplesmente trazer à universidade um elemento de interesse dos grupos empresariais, de preparação de mão-de-obra para as empresas. Então é preciso que se tenha muito cuidado, quando se fala em social na universidade. É preciso, em primeiro lugar, se discutir o verdadeiro social. Qual é o verdadeiro papel da universidade?

Então, eu trago à baila aqui, simplesmente como questão à Mesa, a idéia de que em primeiro lugar acho que em uma verdadeira democracia, nós temos de ter todos os tipos de ensino. Seja ele público, seja ele privado. E em assim sendo acho que o primeiro elemento fundamental para as universidades públicas é o conteúdo, a qualidade, o que não temos, infelizmente, no momento, nem mesmo no diurno. Pergunto: por que realmente não discutir o problema na base da melhoria qualitativa da universidade verdadeiramente científica. Uma universidade que realmente vá funcionar, em termos de pólo de desenvolvimento, mas porque, ao mesmo tempo, e no meu modo de ver, cabe a essa universidade pública a sua abertura noturna para a grande população em cursos não-formais também. Coloco à Mesa essa questão. Obrigada.

**A Professora Marília Sposito** — A gentileza masculina pede que eu comece; acho que vou começar a desconfiar da gentileza masculina... Gostaria de ter conhecido a experiência que foi relatada muito brevemente, mas tenho também algumas observações a fazer, a partir de uma experiência recente que está sendo gestada em alguns grupos de bairros periféricos da cidade de São Paulo.

Concordo que é preciso ampliar a concepção de universidade; acredito até que seja possível se constituir um outro tipo de universidade diferente da existente. O caminho talvez seja a criação de novos modelos com novas instituições. Eu tenho a impressão de que é muito difícil transformar práticas cristalizadas nas instituições existentes.

Tenho acompanhado, desde algum tempo, as lutas populares em torno da democratização da escola em São Paulo, tentando realizar uma radiografia dessas lutas. É grande o leque de reivindicações apresentadas pelos movimentos de bairros, das creches à escola de 2º grau. Este leque também envolve a escola supletiva pública noturna, que sempre esteve nas mãos dos particulares e hoje tem sido reivindicada como uma tarefa do Estado por grupos de trabalhadores e por movimentos populares. No bojo dessa demanda, ao menos naqueles grupos mais organizados, está sendo discutida a demanda por uma universidade do trabalhador. Uma universidade alternativa no sentido de ser local de produção de cultura, que crie espaços para a classe trabalhadora ter acesso. Essa discussão está sendo gestada; ela é embrionária, mas já se refletiu muito sobre o tema em grupos com trabalhadores manuais, algumas mulheres donas-de-casa, jovens que tinham feito escola de segundo grau, ou não haviam conseguido terminá-la por razões pedagógicas ou problemas de trabalho. Houve, uma primeira idéia: vamos trazer a USP para a periferia da cidade de São Paulo; vamos fazer um campus avançado da USP. Esse grupo queria que a classe trabalhadora tivesse direito à uma universidade da mesma qualidade que os privilegiados têm. A compreensão primeira, que brotou da discussão, foi a de que isto seria inviável, porque reproduzir a USP na Zona Leste da cidade de São Paulo, seria reproduzir a estrutura atual da universidade, não seria criar nada

novo; provavelmente chamar a camada alta e média para freqüentar a universidade na Zona Leste, ao invés de estar localizada na Zona Oeste da cidade.

Este debate está se transformando hoje num esboço de uma demanda que eu não diria generalizada, mas uma demanda de setores mais organizados, que têm uma militância sindical e sentem necessidade de criar um espaço de produção cultural ligado à classe trabalhadora. Pode ser que uma demanda como essa, venha a ser encampada até por setores intelectuais e por professores universitários. Conheço muito superficialmente as experiências inglesas, onde alguns professores preferiram trabalhar em universidades alternativas do que nas universidades tradicionais ou, pelo menos, parte do seu tempo nas tradicionais, e parte nas alternativas. Estas desenvolveram programas de pesquisas, onde trabalhadores discutiam com os intelectuais temas que demandariam investigação.

Acredito, que certos grupos populares, nos próximos meses, enfrentarão, certamente, essa questão da possibilidade de uma organização embrionária, em torno de uma universidade pública para o trabalhador.

Essa universidade, enquanto utopia por parte desses grupos mais combativos, envolve desde a idéia de a quem se destina e a quem deve servir. É claro que, pela experiência que tenho acompanhado, essa universidade deveria ser multifacetada; ela poderia produzir cultura e colaborar na produção e disseminação do conhecimento sob vários aspectos. Mas o que tenho observado — devo agora retratar o que tenho ouvido nas minhas entrevistas, nos meus contatos — é que não seria abdicação, também nessa escola que se pretende ainda como utopia, a sua parte específica de formação noturna, para jovens, para os filhos desses trabalhadores que têm muita ânsia de ter um filho no ensino superior.

No final de sua fala você diz assim: também outras formas. Esse “também” considero importantíssimo. Acho que é essencial a abertura da universidade para outras formas de atividade; mas, se ela não tiver coragem de enfrentar, também nos moldes de escolarização formal, o ensino regular, sob atividade noturna, ela pode correr o risco de se transformar em universidade séria durante o dia para formar setores dominantes da sociedade e, à noite, em universidade que ajuda o trabalhador, que até poderia assumir características diversas: assistencial, política ou militante. Não creio que esta tenha sido a experiência relatada por você. Creio que a universidade pode e deve se diversificar, oferecendo, por exemplo cursos de verão, pois nunca pensamos na capacidade ociosa das universidades nas férias de verão. Cursos de dois ou três meses para trabalhadores de diversas áreas, para pessoas envolvidas hoje no movimento social, na formação de lideranças, cursos de teoria econômica, de teoria política, de Geografia, de História, de Jornalismo, nas diversas áreas. A articulação de nossa sociedade está mostrando que há necessidade de formação dessas novas lideranças. A universidade poderia estar perfeitamente aberta à essas formas alternativas, inclusive mantendo bolsistas nestes cursos. Mas não elimino que ela também se incumba desta atividade noturna regular, para não recriar uma nova forma de desigualdade, talvez mais obscurecida. Não acredito que tenha sido esta a sua experiência. Infelizmente não tive contato e gostaria até de conhecê-la, para poder transmitir àqueles que hoje estão tentando lutar por uma escola superior diferente, esse conhecimento acumulado.

**O Professor Edson Franco** — Eu tampouco conheço a experiência do Professor Maurício Lanski, em Ouro Preto. Apenas tenho notícias pelas informações che-

gadas ao Ministério da Educação. Talvez neste debate devêssemos fazer uma colocação que delimitasse alguns dos campos da nossa expressão ou, pelo menos, aclarasse um pouco os campos da expressão. O Professor Maurício tocou nele, mas *en passant*, e eu queria ser mais explícito. Acho que esse binômio **oficial e particular** traduz realmente uma impropriedade total. A impropriedade gera conseqüências muito graves. Não existe universidade pública nem universidade oficial: todas são públicas e são oficiais. Todas são públicas porque não podem restringir, de modo algum, o acesso do aluno, nem pô-lo fora se o desejarem. Está aí o Conselho Federal de Educação com toda a sua fartíssima jurisprudência a respeito, dando ganho de causa aos alunos por impropriedade de manifestação de alguns diretores ou reitores particulares. Todas elas, portanto, são públicas e são também oficiais, na medida em que dão diplomas para um exercício profissional. Tenho sempre questionado um pouco o problema do reconhecimento dos diplomas de instituições isoladas por universidades. Na verdade, no meu entendimento, é apenas uma forma de receita marginal das universidades oficiais. Desculpem se eu digo aqui, mas é verdadeiro. Acho que o que temos são universidades estatais, estas que chamamos oficiais. De outro lado, é verdade que a gama é muito grande e eu não me arriscaria a batizar só as particulares. Ainda que as chamemos particulares, sabemos que há as mistas, que são as comunitárias (e creio que a experiência da Professora Marília é fruto de uma universidade comunitária), e aquelas meramente empresariais, na busca do lucro fácil.

Com essa colocação, gostaria de responder um pouco ao questionamento do Professor Maurício. Eu me alio à Professora Marília em sua resposta. Não se pode, com exclusividade, usar o tempo noturno para cursos não-formais; a reivin-

dicação não é esta. A reivindicação é de acesso à universidade naquilo que ela oferece de maior, de mais significativo, no campo do ensino: a graduação. Por isso mesmo, eu não restringiria. Acho louvável a iniciativa dos cursos especiais, mas reforçaria aquilo que a Professora Marília reforçou, que é a tese do exercício adequado dos cursos noturnos efetivamente de graduação, para falarmos uma linguagem simples. Acredito nas universidades e faço aqui um voto de confiança nelas. Não posso entender que uma universidade exista e não esteja sentindo esse reclamo da comunidade. Por isso é que talvez não me filie à necessidade extrema de que o governo tenha de decidir, por uma política formal, o que devem fazer as universidades. Claro que a liberdade é muito necessária à universidade e à sua autonomia. Agora, pistas, estudos, pesquisas, orientação, tudo isto deve vir do Governo, e não imposição. Preferiria ficar com elas, com o senso de confiança que tenho e com a autonomia que elas devem ter.

O Professor Armando Mendes — Um comentário muito rápido. Também adiro à colocação da Professora Marília, reforçada pelo professor Edson, no sentido de que não devemos assumir o risco de transformar a Universidade num outro tipo de instituição, que não corresponde exatamente à função de universidade, tal como nós a entendemos, desde os seus primórdios do século XIII etc., etc. Todos nós conhecemos isso e não é o nosso tema. Talvez fosse excessivo desviar a discussão por esse campo. Quais são as funções da universidade? Mas uma das funções que normalmente se reconhece na universidade atual, é a de extensão. Iniciativas como essa de que o Maurício Lanski nos dá notícias, em Ouro Preto, evidentemente são iniciativas louváveis, dignas de serem estimuladas, mas elas cabem na função de extensão. Não naquelas funções da uni-

versidade no campo de Educação Superior, no campo da pesquisa, enfim, nas suas atividades mais "nobres". Uma coisa não exclui a outra. O que se deve evitar é exatamente o risco de converter a universidade em algo menor, em prejuízo, de alternativas de ofertas de cursos regulares.

Mas eu creio que a lembrança de Maurício Lanski é extremamente oportuna, porque ela nos leva a pensar no outro ângulo da questão. Que é exatamente aquilo que, para dar uma etiqueta genérica, com todas as nuances que ela comporta, se chama de universidade aberta. Em discussões eventuais em que este assunto aflorou, inclusive, descobri com muita surpresa que há colegas que sustentam a posição de que o aluno do curso noturno não deve ser exigido da mesma maneira que o do curso diurno, em certas atividades curriculares. Mas se deveria partir do pressuposto de que ele, pelo fato de ser mais maduro, ser mais vivido, ser mais experiente, de estar engajado em uma atividade profissional etc., apresenta condições que normalmente o aluno do curso diurno não apresentaria, para um aproveitamento melhor, e conseqüentemente, para queimar etapas, ou exigências dos cursos regulares, tal como eles são regulamentados atualmente. Creio que é uma matéria a examinar com cuidado. Levada aos seus extremos, reabilitaria os cursos de fim de semana, por exemplo. Não haveria necessidade do aluno estar freqüentando ali diariamente tantas horas de aula se ele tem capacidade, num esforço concentrado aos sábados e domingos, de superar ou suplantar todas essas exigências, a partir de algo exterior à escola. E eu não estou muito certo de que haja uma distinção tão nítida entre aluno de cursos diurnos e noturnos neste particular. Até porque, s.m.j., as pesquisas mais recentes nos demonstram que o percentual de alunos de cursos diurnos que também trabalham é muito maior do que suspeitávamos. Isso

deve ser levado em consideração. Apenas a questão que, creio, fica em aberto é essa das novas formas de manifestação da universidade, mas sempre resguardando o bom desempenho das funções centrais. Inclusive, é claro para o trabalhador que estuda em curso noturno. Era uma observação assim muito rápida que eu queria fazer. Por outro lado, a colocação do Maurício ensejou ao Edson levantar um ponto principal. Não me refiro àquela distinção semântica inicial, muito discutível entre estabelecimento oficial estatal e estabelecimento particular. Isso nós vamos conversar *a latere*, que ele fez, com muita propriedade, de que a matéria talvez perca parte da sua importância em termos de política de governo, na medida em que as universidades oficiais adquiram uma efetiva autonomia, que elas ainda não têm hoje. Continuo convencido de que sempre, para essas universidades oficiais, será indispensável uma política de governo. Mas acredito, também, que na nova legislação, que está em elaboração, essa autonomia sem dúvida nenhuma restabelecerá nessas universidades uma capacidade de decisão de que elas não dispõem no momento.

Como Maurício Lanski lembrou, com prioridade, é claro que uma decisão de implantar cursos noturnos exige professores. Vai exigir, eventualmente, acréscimo de meios materiais etc., que normalmente o governo não tem dado... Não porque tenha tomado uma decisão contrária a essa iniciativa mas porque suas decisões gerais sobre a universidade, inclusive as já referidas da proibição de contratação de novos professores, não lhe permite exercer essa autonomia no sentido da expansão dos cursos.

**Adriana Lucena** (estudante universitária) — A Professora Marília fez alusão ao ensino superior na periferia de São Paulo. Minha pergunta é a seguinte: como ficaria

o aluno de classe média-baixa, que trabalha o dia todo para pagar sua faculdade noturna particular, se esse curso fosse extinguido? Deixaria essas pessoas que, vale salientar, chegaram até a universidade com muito esforço para tentar o curso superior?... Se bem que, não é novidade que esses alunos dificilmente deixem de ser classe média-baixa depois de receber o diploma e isto se conseguem receber.

**A Professora Marflia Sposito** — Pelo que entendi, você coloca o problema de uma possível extinção do curso superior noturno particular. Não sei se não fui clara em algum momento, mas não estou defendendo a extinção da escola noturna particular hoje existente. Acho que nós temos e devemos propor o crescimento da pública daqui para frente, para que ela se torne alternativa, porque o jovem está procurando a escola particular de baixa qualidade. Os estabelecimentos de ensino da periferia da cidade de São Paulo são fábricas de diplomas. Esse jovem está sendo lesado em seus direitos. A questão não se coloca sob a ótica de simplesmente fechar estabelecimentos de ensino e deixar esse aluno na rua. A universidade e a escola superior pública têm que oferecer alternativas que sejam capazes de absorver essa população. Por outro lado, a defesa do ensino público implica, também, uma concepção muito clara do que se quer para a escola particular hoje, aqui no Brasil. Observe, às vezes, nos debates sobre Constituinte e escola pública, uma clareza muito grande dos educadores quanto à defesa da escola pública, mas ninguém sabe o que fazer com o ensino particular. Essa sensação foi muito nítida quando, ao assistir o debate de um jurista, que não era um educador, ouvi dele esta afirmação: "Vocês são ingênuos, porque não adianta defender princípios para a escola pública, se nós não defendemos algumas linhas que

garantam a fiscalização da escola particular."

A escola particular existente hoje, em atividade diurna e noturna, tem que ser submetida a uma severa fiscalização e controle das atividades, em virtude do compromisso que se tem com essa população que hoje está tendo acesso ao ensino particular.

A política de melhoria de ensino no Brasil deve ser global, embora eu não concorde com a dicotomia entre quantidade e qualidade, em relação ao ensino público.

A escola pública precisa ser controlada como coisa pública; a organização popular precisa ter controle sobre o bem conquistado, fiscalizando o tipo de ensino ministrado, a qualidade desse trabalho pedagógico e os recursos que lhe são destinados. Não seria correto afirmarmos que a defesa da expansão do ensino público significaria esquecer a melhoria da qualidade. Já existe uma dimensão qualitativa, quando se pensa na democratização da escola. Uma instituição que se fecha em si mesma, e se isola dos setores sociais emergentes muito pouco tem para competir e ganhar espaços no debate social. A universidade se enriquece, quando se expande para exigir inclusive maiores condições de funcionamento. Quantidade e qualidade caminham juntas, não há dicotomia ou uma contradição.

**Magda Maciel Montenegro** — Vamos passar a palavra à Professora Acácia para fazer o encerramento.

## ENCERRAMENTO

**Acácia Zeneida Kuenzer, Diretora de Pesquisa do INEP**

A Professora Magda me conferiu uma tarefa inglória: fazer o encerramento de um debate que nós acreditamos que ape-

nas se iniciou. Evidentemente é impossível tentarmos uma síntese do que foi discutível, posto que, várias questões foram levantadas as quais evidentemente, são questões polêmicas que devem ser discutidas num debate muito maior, pois este grupo apenas inicia a reflexão. No entanto, ousaria retornar um pouco à temática, para recolocar o que eu acredito ter ficado como um grande princípio. Pelo menos um princípio consensual a nível dessa Mesa-redonda, o qual diz respeito ao pressuposto da necessária luta pela democratização do acesso ao nível superior, da garantia desse acesso a todos os segmentos e, particularmente, aos segmentos mais marginalizados da nossa sociedade.

Este princípio implicaria, necessariamente, a expansão da oferta do ensino superior noturno, e eu gostaria de fazer uma última reflexão sobre o tema. Quando a professora coloca a inexistência de estudos, relativos a alunos e a escolas noturnas, ela realmente está com razão. E a afirmação que eu vou tentar fazer agora diz respeito a algumas conclusões preliminares de uma pesquisa com alunos trabalhadores de escolas de periferia, de segundo grau, na região metropolitana de Curitiba. Pesquisa em que eu estive envolvida até o fim do mês passado, quando assumi a Diretoria de Pesquisa do INEP.

Um aspecto, que para nós era óbvio e que foi confirmado por 384 alunos entrevistados, é a expressiva aspiração do aluno trabalhador, que frequenta uma escola de qualidade extremamente discutível, a qual constitui um desrespeito a ele enquanto cidadão.

A reafirmação da aspiração ao ensino é óbvia, mas o que nos chamou extremamente a atenção foi que ele tem uma compreensão muito clara de que ele tem condições de chegar à universidade pela mediação do trabalho. Percebe que através do segundo grau, que permite o seu

ingresso no mercado de trabalho, a médio e a longo prazo, terá acesso à universidade. É a partir daí que começa a nossa questão: a que tipo de curso superior ele aspira? Ficou muito evidente a clareza que ele tem sobre o peso da sua determinação, da sua origem de classe; ele não escolhe mais os cursos nobres. A porcentagem dos cursos nobres escolhidos foi extremamente limitada, não chegando a 10%. Então, os cursos escolhidos são sempre os cursos superiores noturnos gratuitos e próximos ao seu local de trabalho. Então ele só terá acesso à universidade nesses cursos, que são os cursos de qualidade precária, mas que podem ser feitos em concomitância com o trabalho. Os dados que o professor trouxe confirmam exatamente essa colocação. Entretanto, quando nós perguntamos sobre suas aspirações de emprego, verificamos que ele não relaciona o emprego aspirado à realização do curso superior universitário; pelo contrário... Então isto colocou para nós uma questão extremamente séria: a de que o mero estímulo para acesso à democratização do ensino superior noturno, em função de que existem alternativas, são os determinantes estruturais da constituição da sociedade, que estão fora da escola; eles não são garantia de efetiva democratização, muito embora não se esteja, aqui, em nenhum momento, defendendo a não democratização. Evidentemente, a luta pela possibilidade de acesso, cada vez mais maciço da população trabalhadora à universidade, nem que seja nos cursos noturnos, é uma bandeira vital. Mas nós, enquanto educadores, temos que ter muito clara a perspectiva de que esse acesso esteja acompanhado por uma discussão que resulte de uma proposta pedagógica mais consistente, a nível da universidade noturna, senão estaremos, nada mais do que escamoteando a discriminação que já é feita, a nível de estrutura social. Fundamental é essa luta, embora de-



---

vamos ter muito claro que o mero ingresso na universidade noturna ou diurna, na medida em que não for acompanhado por uma reflexão, resulta numa nova proposta pedagógica, mas a universidade continua funcionando com discriminação e com escamoteamento das relações de classe, que nós vivemos atualmente.

Dessa forma, queria encerrar este debate, agradecendo imensamente a presença do Professor Armando Dias Mendes, do Professor Edson Franco e da Professora Marília Sposito, por nos proporcionarem essa tarde de reflexão, tão interessante e profícua para todos nós. Os agradecimentos de toda a diretoria do INEP à Mesa e aos participantes.

## Notas de Pesquisa

### ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM

Pesquisadora: Barbara Freitag\*

Instituição: Universidade de Brasília (UnB)

Fontes Financiadoras: FAE/MEC, AN-POCS/FORD e UnB

#### Objetivo e quadro teórico

A pesquisa Alfabetização e Linguagem se propõe controlar o desenvolvimento psicogenético de crianças (segundo PIA-GET) em fase de alfabetização, em dois momentos estratégicos: o da entrada da criança na escola (o início de sua alfabetização) e o momento de conclusão do primeiro ano escolar (momento em que a alfabetização já deveria estar concluída).

O objetivo central da pesquisa consiste em verificar até que ponto certos programas de apoio ao estudante carente, como o Livro Didático, Programa Salas de Lei-

tura e Programa de Contos influenciam ou não a psicogênese infantil nas dimensões lógica, moral e lingüística.

Partiu-se da hipótese de que crianças expostas sistematicamente a tais programas durante um período determinado demonstrariam melhor desempenho nas três dimensões assinaladas que crianças não submetidas a tais programas.

#### Metodologia e pesquisa de campo

A pesquisa foi realizada durante o ano letivo de 1985 e abrangeu 284 crianças na faixa etária entre 6 a 15 anos, todas matriculadas na 1ª série do primeiro grau, em seis escolas públicas alocadas em áreas de extrema pobreza do DF (periferia urbana) e do Estado de Goiás (área rural).

Ao total foram estudadas nove turmas de 1ª série distribuídas segundo o quadro abaixo:

1º grau/1ª série	Método Didático	Sala de leitura	Conto	Controle
Área urbana do DF	G I (exp.)	EC 06 tarde	EC 06 manhã	EC 02 tarde
	GIII (exp.) Livro Didático (trad.)	EC 16 manhã	EC 06 manhã EC 16 tarde	EC 19 tarde
Área rural de Goiás	Livro Didático (trad.)	Escola multiseriada Abadiânia		Centro Integrado Interlândia

\* Participaram também da pesquisa, alunos do Departamento de Sociologia da UnB. dos cursos de graduação e pós-graduação

Como revela o quadro, três das turmas estudadas funcionaram como grupos de controle, nas demais foram introduzidos (em diferentes combinatórias) os estímulos constantes dos três programas acima relacionados.

Os levantamentos psicogenéticos (segundo o método clínico de PIAGET) foram realizados em duas etapas, uma no início e a outra no final do ano letivo de 1985. Nesta ocasião foram aplicados os seguintes testes piagetianos: correspondência biunívoca, conservação de massa e líquidos, regras do jogo, intenção dos atos e colagem, cobrindo-se assim as três dimensões — lógica, moral lingüística — da psicogênese infantil. Os testes gravados em fita foram posteriormente transcritos e codificados segundo os paradigmas da psicologia genética piagetiana. Sobre cada criança estudada ainda foram recolhidas as seguintes informações: nível sócio-econômico dos pais, seu grau de instrução, o tipo de atividades que esses pais exercem, local de nascimento, tamanho familiar, tipo de habitação, religião, etc.

Além disso, foi computarizado o rendimento escolar de cada uma das crianças estudadas por disciplina e bimestre.

### Primeiros resultados

A pesquisa encontra-se em fase de processamento dos dados. A triagem provisória do material computadorizado já permite algumas reflexões e conclusões parciais.

A hipótese central do trabalho não foi confirmada em sua totalidade. A mera presença de certos programas de apoio (do governo) não é condição suficiente para refletir-se positivamente sobre a psicogênese infantil. A utilização de diferentes métodos didáticos e de alfabetização (o método experimental e o método tradicional do livro didático) reflete-se de forma diferencial sobre a psicogênese.

Enquanto o primeiro parece fortalecer as estruturas lógicas, o segundo promove um melhor desenvolvimento da moralidade (consciência social) e do desempenho lingüístico. Variações semelhantes ocorrem com os programas extras de apoio. Enquanto uns se refletem positivamente sobre a consciência social e o realismo nominal da criança, outros não parecem deixar nenhuma marca nas estruturas formais de raciocínio do alfabetizando.

A pesquisa ainda revelou que um dado decisivo para o êxito de um ou outro programa é a atuação do professor em sala de aula; dele depende essencialmente a introdução e manipulação favorável dos estímulos.

Tudo indica que a complexidade dos processos psicogenéticos envolve fatores extra-escolares (comunidade, estrutura familiar, perfil cultural do professor). Para que esses aspectos pudessem ser aprofundados, o Decanato de Pesquisa e Pós-graduação da UnB concedeu uma suplementação da verba de pesquisa, originalmente financiada pela FAE/MEC e ANPOCS/FORD.

### ESTUDO DE CASOS DE ALUNOS DE CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO QUE APRESENTAM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DE LEITURA E/OU DE ADAPTAÇÃO À VIDA ESCOLAR

**Pesquisadores:** Marlene Alves de Oliveira Carvalho (coordenadora), Esther Kraizer Borges

**Instituição:** Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

**Fonte Financiadora:** INEP/MEC

### Problema

A presente pesquisa constitui um estudo de casos incluindo 28 alunos de cinco classes de alfabetização (CA) indicados

pelas respectivas professoras como portadores de dificuldades de aprendizagem e/ou de adaptação às normas da vida escolar.

Acompanhou-se a trajetória escolar destas crianças ao longo do ano letivo de 1985, para tentar verificar: a) os tipos de dificuldades de aprendizagem e/ou de adaptação mais frequentes; b) as possíveis causas destas dificuldades; c) a relação entre tais dificuldades e o processo de ensino-aprendizagem que se desenvolvia nas salas de aula.

### Contexto

Acredita-se que a pesquisa sobre o fracasso escolar possa ser enriquecida por estudos de natureza qualitativa, como os estudos de caso, onde se possa analisar detalhadamente as relações entre a criança em dificuldade e o contexto pedagógico em que operam os mecanismos intra-escolares de seleção.

A preocupação com as altas taxas de reprovação na 1ª série levou o sistema municipal de ensino do Rio de Janeiro a adotar, desde 1984, uma série de medidas destinadas a prevenir ou a reduzir o fracasso escolar na alfabetização. Estas medidas incluem:

- a) o desdobramento do período destinado à alfabetização em duas séries: classe de alfabetização (CA) e 1ª série;
- b) adoção da promoção automática da CA à 1ª série;
- c) realização de seminários de treinamento e várias modalidades de orientação pedagógica para professores alfabetizadores;
- d) distribuição de material escolar de uso individual e coletivo;
- e) limitação da matrícula das turmas CA a 25 alunos por turma.

Devido à implantação recente destas inovações, parece não existir ainda, entre

os professores, um consenso sobre a natureza das classes de alfabetização: trata-se de uma série destinada a uma simples introdução à alfabetização? Como tratar o problema das diferenças de ritmo de aprendizagem entre os alunos, isto é, quais são as exigências mínimas em termos de domínio de conteúdos?

Medidas como a promoção automática e o desdobramento da alfabetização em dois anos, em princípio, deveriam favorecer os alunos "fracos" ou "lentos", que teriam mais tempo para desenvolver habilidades, não sendo pressionados a completar a alfabetização em um ano.

Resta saber até que ponto o objetivo oficial de adequar o ritmo do processo de alfabetização às capacidades e habilidades diferenciadas das crianças está sendo assimilado pelos professores. O desdobramento da alfabetização em dois anos está favorecendo a inserção dos alunos "fracos" na vida escolar?

Ao analisar, neste estudo, o desempenho de um grupo de alunos "fracos" pretendeu-se, entre outras coisas, verificar se as práticas pedagógicas da CA favorecem a superação de suas dificuldades.

Dado o reduzido tamanho da amostra, abdica-se a priori de quaisquer veleidades de generalização dos resultados para o universo das turmas de CA. No entanto, estima-se que os resultados deste estudo sejam proveitosos para detectar dificuldades típicas de aprendizagem inicial da leitura e para apontar relações entre estas e as práticas pedagógicas.

### Amostragem

- 1) As turmas incluídas na amostra

A amostra compõe-se de cinco turmas de CA distribuídas em cinco escolas da rede municipal do Rio de Janeiro. As escolas 1, 2 e 3 pertencem a um mesmo Distrito Educacional localizado na zona sul

da cidade; as escolas 4 e 5, ambas do mesmo Distrito Educacional, situam-se na zona norte. Nestes Distritos, o programa de apoio às turmas de CA e 1ª série, mencionado anteriormente, tem sido realizado intensivamente. De comum acordo com os chefes dos dois Distritos Educacionais, foram intencionalmente escolhidas escolas em que nenhuma outra atividade de pesquisa estivesse sendo realizada, de forma a não sobrecarregar os professores, e que tivessem interesse em participar do projeto, o qual exigia longos períodos de observação em sala de aula, a coleta de dados junto a diversos tipos de informantes e a aplicação de diversas modalidades de testes.

Selecionadas as escolas, as respectivas diretoras indicaram as turmas que seriam observadas.

## 2) Os sujeitos do estudo de casos

Depois do período inicial de adaptação, em meados de abril, pediu-se a cada professora que indicasse alguns alunos (de 4 a 6, no máximo) que a seu ver apresentavam ou iriam apresentar dificuldades de aprendizagem e/ou de adaptação às normas escolares. Como era ainda muito cedo para detectar dificuldades de aprendizagem de leitura, optou-se por uma indicação genérica de "alunos com dificuldades", partindo da hipótese de que as crianças consideradas como desviantes em relação às normas escolares teriam probabilidade de manifestar, mais tarde, dificuldades para amoldar-se às expectativas das professoras e ao ritmo de trabalho imposto às turmas.

Os alunos indicados foram descritos como "fracos", "lentos", "imaturos" ou "difíceis de lidar".

A amostra total de sujeitos do estudo de casos compõe-se de 28 crianças, distribuídas em cinco turmas.

São 15 meninos e 13 meninas, cujas

idades variavam entre seis e sete anos em março de 1985.

## Instrumentos

A metodologia do presente projeto previa a coleta de dados de natureza qualitativa e quantitativa, obtidos através da aplicação de vários instrumentos de pesquisa e da consulta a diversos tipos de informantes, a saber:

1) uso de uma grade de observação do comportamento dos alunos indicados pelas professoras na qual foram registradas: a atividade proposta pela professora; a atividade efetivamente realizada pela criança; as interações verbais professor/aluno e do aluno com seus colegas; o contexto em que se desenvolvia a atividade (ensino "frontal" ou coletivo, trabalho diversificado, etc.). As crianças indicadas foram observadas sucessivamente, seguindo um esquema rotativo baseado em unidades temporais de quatro minutos. A observação em cada turma estendeu-se durante 16 dias letivos, espaçados ao longo do ano, com exceção da escola nº 3, onde a observação limitou-se a 11 dias letivos.

2) uso de uma grade de observação do uso do tempo pelas professoras ao longo do dia letivo. Calculou-se a proporção de tempo destinado pela professora a cada uma das seguintes categorias de atividades: ensino-aprendizagem; merenda-recreio; atividades de organização e tempo "morto". Em seguida, calculou-se o tempo médio de cada categoria para o conjunto dos dias letivos de observação.

3) realização de entrevistas com alunos, pais de alunos, professores e membros das equipes profissionais das escolas;

4) coletas de amostras da produção escolar de alunos "fortes", "médios" e "fracos" em exercícios e provas propostos pelas professoras;

5) aplicação de testes sociométricos, em abril e novembro, em todos os alunos das turmas;

6) aplicação de testes de avaliação do rendimento escolar em leitura e escrita elaborados em colaboração com as professoras;

7) aplicação de testes destinados a avaliar habilidades relacionados com a aprendizagem da leitura e da escrita, tais como: a capacidade de análise da dimensão sonora das palavras; o nível de apreensão de noções metalingüísticas e o conhecimento das funções simbólicas da escrita. Estes testes foram inspirados nas situações-tarefa propostas por MARIA CECÍLIA RAFAEL DE GÓES (1984) que vem pesquisando o domínio de noções sobre a linguagem escrita em crianças não alfabetizadas. Para permitir a comparação dos resultados, estes testes foram aplicados numa amostra de alunos "fortes", "médios" e "fracos", abrangendo no mínimo a metade das crianças de cada turma.

Além dos instrumentos citados acima, realizou-se a observação assistemática dos alunos e professores em situações tais como recreio, entrada e saída das turmas, "conselhos de classe", reuniões de professores, festas e solenidades escolares. Este gênero de observação deu ensejo ao registro de uma série de "incidentes críticos" que podem ilustrar a descrição do funcionamento global das escolas observadas.

#### Análise

A análise dos dados está sendo desenvolvida em várias linhas complementares, visando:

1) a caracterização da amostra de 28 alunos indicados pelas professoras, a análise da sua trajetória escolar em 1985 e a comparação da sua performance em relação aos colegas no interior das respectivas turmas;

2) a elaboração de uma tipologia das principais dificuldades de aprendizagem ou de adaptação à vida escolar manifestados pe-

los sujeitos;

3) a interpretação destas dificuldades à luz dos dados obtidos através da observação sistemática e assistemática, dos resultados de testes e provas e do referencial teórico relativo ao fracasso escolar em geral e ao insucesso na aprendizagem de leitura, em particular.

#### Resultados preliminares

1) Situação sócio-econômica das famílias dos 28 sujeitos

QUADRO Nº 1

OCUPAÇÃO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS DO SEXO MASCULINO (N = 17)	%
Ocupações manuais não especializadas	58,82
Desempregados ou biscateiros	11,76
Empregados do comércio ou indústria	11,76
Técnicos	5,88
Profissionais Liberais	11,76

QUADRO Nº 2

OCUPAÇÃO DAS MÃES OU RESPONSÁVEIS DO SEXO FEMININO (N = 28)	%
Donas de casa	50%
Ocupações manuais não especializadas	32%
Empregadas do comércio	14%
Profissionais Liberais	4%

2) Status sociométricos dos sujeitos

Nos testes sociométricos realizados em abril e novembro, todos os alunos das cinco turmas responderam às seguintes questões:

a) Se você pudesse escolher, com quem gostariade sentar na sala de aula? (3 escolhas)

b) Com quem você mais gosta de brincar no recreio? (3 escolhas)

Considerou-se que as respostas à primeira pergunta diziam respeito à estrutura do sócio-grupo, enquanto que as respostas à segunda pergunta referiam-se à organização do psico-grupo ou grupo afetivo.

Concluiu-se que a maioria dos sujeitos, geralmente classificados como alunos "fracos", não diferiam muito dos alunos "médios" em matéria de popularidade ou de aceitação no interior do sócio-grupo. No sócio-grupo, apenas os alunos "fortes" recebiam um número expressivo de votos (ou escolhas) dos colegas.

Em relação ao psico-grupo, verificou-se que em cada turma havia pelo menos um sujeito da amostra que jamais havia sido escolhido como companheiro de brincadeiras, nem em abril nem em novembro.

Tratava-se, pois, de alunos "esquecidos" pelos seus pares. Excetuando estes cinco casos de alunos "esquecidos", os demais tinham um status sociométrico comparável aos dos alunos médios. Excepcionalmente, alguns sujeitos alcançaram grande popularidade entre seus pares como companheiros preferidos para o recreio.

3) Rendimento escolar dos sujeitos ao final do ano letivo segundo os conceitos atribuídos pelas professoras

QUADRO Nº 3

CONCEITO ATRIBUÍDO AO FINAL DO ANO LETIVO	Nº DE SUJEITOS	%
BOM (ou conceitos A e B)	4	14,28
MÉDIO (ou conceito C)	7	25,00
FRACO (ou conceitos D e E)	17	60,71

Observa-se que 11 sujeitos evoluíram para a classificação de "médios" ou "bons" e 17 permaneceram rotulados como "fracos".

As expressões "forte", "médio" e "fraco" são utilizadas entre aspas para ressaltar a relatividade desta classificação. É grande a variabilidade das exigências das professoras em termos de avaliação. Tanto a avaliação quanto o ritmo de trabalho variam grandemente em função da turma que a professora tem diante de si e de outros fatores subjetivos. A avaliação é normativa, adaptada ao rendimento médio da turma. Provas difíceis são aplicadas para turmas "fortes"; turmas "fracas" submetem-se a provas fáceis.

Ocorre então que uma criança considerada "fraca" numa turma "forte" poderia ser classificada como "média" ou "boa" numa turma "fraca". No entanto, esta classificação que só tem sentido no interior de uma dada turma, orienta decisivamente a situação escolar da criança na série seguinte, visto que algumas escolas preferem agrupar todos os alunos fracos numa mesma turma. Esta forma de agrupamento acarreta riscos: de estigmatização destes alunos e, conseqüentemente, de baixas expectativas das professoras em relação ao rendimento.

Considerando a relatividade dos conceitos atribuídos, será preciso classificar detalhadamente a performance dos sujeitos em relação a critérios de forma a situar cada qual num determinado patamar do processo de alfabetização, por exemplo: reconhece globalmente algumas palavras-chave; pode decifrar palavras novas; lê um pequeno texto com compreensão etc. Esta análise ainda não foi completada.

4) Desenvolvimento conceitual e dificuldades de aprendizagem dos sujeitos

Fôsse qual fôsse o método de alfabetização adotado, as dificuldades dos sujei-

tos começaram a ser mais visíveis quando se passou à etapa de análise e síntese de elementos menores da palavra, tais como sílabas ou fonemas. A etapa inicial da aprendizagem, que geralmente compreende reconhecimento global de palavras-chave, não apresentava grandes dificuldades para elas; mas o processo de análise e síntese de elementos, que iria permitir a decifração de palavras novas, não era assimilado.

Conforme foi salientado por GÓES (1984), esta dificuldade de analisar e sintetizar elementos (tais como sílabas ou fonemas) não decorre propriamente da falta de capacidade de discriminação visual ou auditiva, pelo menos nos termos implícitos nos tradicionais testes ou exercícios de "prontidão". A maioria dos sujeitos discrimina visualmente letras, sílabas e palavras, mesmo semelhantes entre si, ainda que não sejam capazes de ler o material apresentado. Do mesmo modo, no plano auditivo, discriminam e empregam corretamente palavras com elementos sonoros semelhantes e significados distintos, tais como: cama - cana, faca - vaca etc. Supõe-se então que as dificuldades dos sujeitos situam-se mais no plano conceitual do que no plano perceptual. Difícil para as crianças é descobrir as regularidades fonéticas que permitem a transcrição da fala através do sistema convencional de símbolos da escrita.

Em relação à escrita, observou-se igualmente que quase todos os sujeitos da amostra alcançaram rapidamente um grau satisfatório de coordenação visual-motora que lhes permitia realizar cópias de traçado legível ao fim de cerca de três meses de aulas. No entanto, persistiram até ao final do ano letivo, na maior parte dos alunos da amostra, as dificuldades conceituais para realizar os ditados, ou seja, para utilizar a escrita como um código que cor-

responde simbolicamente aos conteúdos da fala.

Concluiu-se que algumas crianças não ultrapassaram ainda a etapa pré-silábica da escrita, enquanto outras evoluíram para a etapa silábica, segundo a classificação de etapas da escrita proposta por EMÍLIA FERREIRO (1982). Raros foram os casos de alunos que alcançaram a etapa alfabética.

Os casos em que houve avanço da etapa pré-silábica para a etapa silábica não foram, contudo, positivamente avaliados pelas professoras, que interpretaram a passagem por ambas como distúrbios de aprendizagem, visto que as crianças "comiam letras" e não respeitavam a convenção ortográfica.

Quanto aos resultados dos testes destinados a avaliar a capacidade de análise da dimensão sonora das palavras, verificou-se que ao darem exemplos de palavras grandes ou pequenas e ao compararem a extensão de pares de palavras, as crianças "fracas" usavam como critério a dimensão fonológica. Isto confirma os resultados obtidos por CARRAHER e REGO (1981) sobre a importância de superação da etapa do realismo nominal lógico para a aprendizagem da leitura.

Dentro desta reduzida capacidade de análise da dimensão sonora, era mais fácil para os sujeitos perceberem as sílabas do que as finais. Quando lhes foi solicitado que evocassem uma palavra que contivesse uma sílaba dada pelo entrevistador, as respostas corretas incluíam quase sempre uma palavra começando pela sílaba dada. Ao separarem oralmente as sílabas das palavras, os vocábulos de três ou mais sílabas eram tratados como se tivessem apenas duas partes (ex: re-vista; al-mofada).

Em relação à apreensão de noções metalingüísticas, verificou-se que muitos sujeitos confundiam as noções de palavra, frase, sílaba e letra. Houve ainda alguns casos de confusão entre os conceitos de



número e letra (ou palavra). Visto que a aprendizagem da leitura supõe que estes termos sejam compreendidos pelas crianças, não é de estranhar que alunos que não aprenderam tais noções sejam incapazes de acompanhar as explicações das professoras, conforme foi ressaltado por GÓES (1984).

Em relação às noções sobre as funções da linguagem escrita, a maioria dos sujeitos apontou funções meramente escolares para o ato de ler e de escrever. Ao responderem à pergunta "para que serve ler e escrever?" responderam "para copiar certo", "para passar de ano", "para ficar sabido". No entanto, eram capazes de predizer corretamente "o que pode estar escrito" nos livros, nos jornais, nas ruas, em cartas, em vidros de remédios. Aparentemente, não faziam ligação entre a habilidade que lhes estava sendo ensinada e os usos da leitura e da escrita na vida cotidiana.

Indagados sobre o uso de livros ou jornais na sua própria família, a maioria dos sujeitos respondeu que tinha apenas livros escolares, aparecendo também casos de crianças que afirmaram não ter um único livro em casa. A total falta de familiaridade com o uso de livros foi constatada em alguns sujeitos que tinham dificuldades para folhear o livro de histórias que lhes foi apresentado e eram incapazes de indicar por onde começariam e terminariam a leitura.

##### 5) Resultados das entrevistas com os pais dos sujeitos

A análise dos resultados das entrevistas revelou que os pais tinham poucos contatos com as professoras, em geral comparando à escola apenas quando chamados. No entanto, acompanhavam de perto a vida escolar dos filhos, principalmente através dos deveres de casa e avaliavam objetivamente seus progressos e dificuldades. Suas apreciações sobre o rendimento escolar das crianças coincidiam com as

avaliações das professoras, no sentido de que pais e professores avaliavam negativamente as crianças que não tinham aprendido a ler nas classes de alfabetização. Ao explicarem as possíveis razões do fracasso escolar, apelavam para motivos que culpabilizavam os próprios filhos, tais como preguiça, desinteresse e distração. Motivos de ordem psicológica, como "traumas" decorrentes da separação dos pais, também foram mencionados.

Sobre os deveres de casa, em geral afirmaram que os filhos tinham grandes dificuldades, para completá-los, sendo o momento de fazer os deveres uma fonte de atritos e tensões para as famílias. De modo geral, os pais não sabiam como ajudar as crianças em dificuldades. Ainda assim, assumiam a responsabilidade de fiscalizar as tarefas e não questionavam a pertinência ou a utilidade desta.

Em geral, classificavam a escola como boa, sem restrições; ou boa, com algumas ressalvas (especialmente quanto ao absentismo de professores e à falta de organização ou controle). Críticas mais severas sobre o funcionamento das escolas foram raras e quando ocorreram consistiram em comparações entre as escolas públicas e as particulares, concluindo pela superioridade destas últimas.

Por outro lado, ao opinarem sobre "o que poderia ser feito para tornar a escola melhor do que é", deram sugestões ligadas à melhoria da qualidade do ensino, incluindo principalmente mais atenção individual à criança para a superação de suas dificuldades.

Há um aparente paradoxo no fato de simultaneamente constatarem falhas na qualidade do ensino e considerarem a escola boa. Supõe-se que isto pode decorrer das baixas expectativas das famílias em relação ao funcionamento do ensino público e gratuito.

Concluiu-se que os pais, independentemente de sua situação sócio-econômica,

manifestam de várias maneiras seu interesse pela vida escolar dos filhos, embora nem sempre da forma esperada pela escola. De fato, dificilmente as famílias pobres poderiam preencher as altas e irrealistas exigências das escolas quanto à ajuda que deveriam prestar às crianças.

### Referências bibliográficas

- CARRAHER, T. N. & REGO, L.L.B. O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (39):3-10, nov. 1981.
- FERREIRO, E. & PALÁCIO, M. Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura. México, SEP/OEA, 1982.
- GÓES, M.C.R. Critérios para avaliação de noções sobre a linguagem escrita em crianças não alfabetizadas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (49):3-14, maio 1984.

### O COTIDIANO DO LIVRO DIDÁTICO NA ESCOLA: AS CARACTERÍSTICAS DO LIVRO DIDÁTICO E OS ALUNOS.

**Pesquisadores:** Lúcia Maria Moraes Moysés (coordenadora), Léa Maria Gusmão Thomaz de Aquino, Regina Bezerra de Menezes Souza, Ana Maria Martire, Cristina Maria Colombim Burle e Ana Lúcia Trindade.

**Instituição:** Universidade Federal Fluminense (UFF)

**Fonte Financiadora:** INEP/MEC

#### Descrição

*O Problema:* Trata-se de um estudo de caso que visa identificar e analisar a percepção que alunos das escolas públicas do 1º grau têm do livro didático. Importa

saber quais são suas preferências, suas idiossincrasias, suas opiniões, suas críticas e até mesmo suas resistências em relação a esse recurso didático, cuja escolha tem sido sempre feita à sua revelia.

Pesquisas anteriores apontam para o fato de o professor usar como critério básico para a escolha do livro didático a possibilidade de ele vir a ser do agrado do aluno, isto é, que ele seja um instrumento "útil e agradável". Assim, por exemplo, um livro por ser ilustrado e colorido pode pesar bastante na escolha, por parte do professor, na medida em que este julga que tais características agradam ao aluno.

Mas será que é isso mesmo? Os alunos gostam de livro com gravura e colorido? Em qualquer série? Qualquer tipo de aluno?

Quais são, de fato, as características que um livro didático deve ter para ser útil e de uso agradável? Que aspectos são capazes de despertar nos alunos uma motivação para realizar as atividades envolvidas no processo de aprendizagem?

Responder a essas e outras questões envolvendo a reação dos alunos frente ao livro didático é o principal objetivo da pesquisa.

*Metodologia:* Para a realização da pesquisa foram escolhidas seis escolas de 1º grau da rede pública de Niterói e São Gonçalo, sendo a maioria de periferia urbana.

Nessas escolas foram formados grupos de sete ou oito alunos das 2ª, 5ª e 8ª séries, perfazendo um total de 11 grupos.

A pesquisa está se desenrolando em três etapas: debate (gravado) com os grupos de alunos; observação dos alunos utilizando o livro em sala de aula e debate com os professores, coordenadores e dirigentes das escolas, visando discutir os resultados (fase na qual nos encontramos atualmente — out. 86).

Roteiros de debates, fichas de observação e questionário são alguns dos instrumentos que estamos utilizando.

Após terem sido coletados, os dados estão sendo submetidos a dois tipos de análise: uma mais quantitativa, visando caracterizar os sujeitos da pesquisa e outra mais qualitativa, visando interpretar o material coletado à luz de seis categorias de análise, a saber: (a) compreensão, (b) relação afetiva do aluno com o livro didático, (c) ideologia contida nos textos, (d) aspectos formais, (e) papel do professor diante do livro didático, (f) aquisição e posse do livro.

### Resultados parciais

Na impossibilidade de realizarmos, no momento, uma síntese considerando todos os dados coletados, apresentaremos apenas alguns dos resultados que estão se mostrando mais evidentes.

Em relação à 2ª série, a pesquisa está apontando que o aluno atribui um grande valor ao livro, que, a seu ver, deveria ser grande e grosso, embora com lições curtas. Qualidade é uma exigência desse aluno: capa plastificada, folhas claras e resistentes, boa diagramação e encadernação bem feita. A ilustração, que não precisa necessariamente ser colorida, deve cumprir sua dupla função: a de enfeitar e de ajudar a entender o que está escrito. O texto deve conter a realidade e a fantasia. Ou seja, se por um lado o aluno manifesta o desejo de que o seu livro falasse do seu cotidiano de criança pobre, por outro não abre mão da fantasia e do sonho, representado, na maioria das vezes, por um mundo ideal que não é o seu.

Os resultados relativos à 5ª e à 8ª séries se aproximam na maioria dos pontos. Eles estão evidenciando, em geral, que os alunos preferem explicações mais longas, porém mais claras, a sínteses e sinóticos; consideram imprescindível a explicação

do professor para poder entender o livro, sobretudo o de História, Geografia e Matemática; percebem que o livro nem sempre fala a verdade e que apresenta uma visão de mundo muito distante da sua realidade — fato que agrada a uns e desagrade a outros. Apesar disto, não se manifestam junto aos professores, dizendo o que pensam, por intimidação ou por descrença de que algo possa ser feito. Quanto à questão da posse e aquisição do livro e, principalmente, diante da doação da FAE, manifestam, ao lado de um contentamento por ter que comprar um livro a menos, uma grande gratidão pelo Governo, pela iniciativa tomada. E mais: via de regra, não sabem como esse faz para obter o dinheiro para a compra dos livros, mas imaginam que esta adoção implique em grande sacrifício. Isto se torna evidente ao manifestarem pena pelo fato de o Governo estar gastando dinheiro nessa compra, e se submetem passivamente à situação de empréstimo. Apesar de expressarem um certo amor pelos livros, não hesitam em considerar justa a medida que os obriga a devolvê-los ao final do ano.

Queremos alertar para o fato de que esses resultados não são os definitivos e ainda, que as generalizações só devem ser feitas na medida em que as escolas e os alunos aqui retratados guardem semelhança com os que se pretenda generalizar.

### O ATENDIMENTO DA CRIANÇA DE 5 A 7 ANOS EM DIFERENTES INSTITUIÇÕES PRÉ-ESCOLARES

**Pesquisadores:** Vânia Maria Moreira Rasche (coordenadora), Nara Guazzelli Bernardes, Clary Sapiro, Rosaura Eilert, Marlene Zilles e Julia Orguim da Silva.

**Instituição:** Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS)

**Fonte Financiadora:** INEP/MEC

## Problema

O aumento de instituições pré-escolares — creches, escolas maternas, jardins de infância — pertencentes à rede de escolas públicas ou escolas particulares nos levaram a questionar como vem sendo feito o atendimento das crianças nestas diferentes instituições e de tentar compreender como é a experiência da criança de pré-escola, oriunda de diferentes classes sociais, quando são submetidas a programas com orientações educacionais diversas. Neste estudo pretendemos:

- 1) Avaliar o atendimento dado à criança em termos de pressupostos subjacentes aos objetivos educacionais, tanto daqueles formalmente explicitados como dos que se revelam na prática pedagógica.
- 2) Verificar o impacto desse atendimento à criança no seu processo de socialização.

## Procedimentos metodológicos

Os primeiros seis meses de execução do projeto foram dedicados às seguintes atividades: contato com instituições nas quais seriam coletados os dados, atualização da revisão bibliográfica, treinamento dos auxiliares e assistentes de pesquisa na metodologia utilizada.

Obtivemos concordância para realizar a coleta de dados em três classes de Pré-Escola — Nível B, em três diferentes instituições: uma anexa a um estabelecimento de 1º grau de uma escola pública, outra anexa a um estabelecimento de 1º grau de uma escola particular e a terceira pertencente a uma pré-escola completa, não vinculada ao 1º grau.

A revisão bibliográfica focaliza os seguintes conteúdos: a criança em idade pré-escolar; o processo de socialização e

seu desenvolvimento; teorias de socialização infantil; papel da escola na sociedade capitalista; papel da escola de primeiro grau e pré-escola no sistema educacional brasileiro.

O método de investigação deste estudo é o etnográfico, através da utilização da observação participante. Este método baseia-se no pressuposto de que o que as pessoas dizem e fazem está consciente e/ou inconscientemente moldado pela sua situação social. O pesquisador tenta descobrir as estruturas de significado nas diferentes formas como elas são expressas pelos participantes no contexto no qual estes acontecimentos ocorrem. Baseia-se, portanto, no princípio de que é necessário tentar entender o ser humano a partir da sua própria vivência e o contexto onde esta vivência se processa. Portanto são considerados como dados a serem analisados:

- 1) Forma e conteúdo da interação verbal dos participantes.
- 2) Forma e conteúdo da interação verbal com o pesquisador.
- 3) Comportamento não-verbal.
- 4) Padrões de ação.
- 5) Documentos de modo geral.

Os dados dessa pesquisa foram coletados através de observações nas escolas, entrevistas com professoras, diretoras, técnicas, pais e alunos e, ainda, exame da documentação escolar. A análise dos resultados focalizará os seguintes aspectos:

- 1) Fatos sobre cada uma das instituições: regras explícitas e implícitas, concepções e valores subjacentes, problemas diários.
- 2) Dentro da sala de aula: rotina diária, interação professora/aluno, aluno/aluno.
- 3) Impacto de todo o contexto escolar sobre a socialização da criança: controle do comportamento, estereotípia sexual, etc...

## Resultados

Como neste momento os dados coletados estão sendo transcritos e organizados para análise, não poderemos apresentar propriamente resultados da pesquisa. Faremos alguns comentários preliminares que se apoiam no que ficou evidenciado através do acompanhamento e discussão das informações obtidas nas entrevistas e observações realizadas em cada uma das instituições focalizadas — a Escola Pública, a Escola Particular e a Escolinha. Estes comentários permitem tão-somente caracterizar as instituições, as professoras e os grupos de alunos bem como o que aparece de mais evidente nas práticas pedagógicas nesta primeira aproximação dos dados.

### A Escola Particular

A Escola possui 1º e 2º graus completos além do Jardim de Infância. Está localizada num bairro de classe média e seus alunos são provenientes deste segmento da população. O Jardim de Infância possui dependências mais afastadas do restante do colégio tendo inclusive certa autonomia administrativa, possuindo corpo docente próprio.

O grupo de alunos é formado de 14 meninas e 12 meninos, com idade variando dos 5 aos 6 anos.

As crianças trabalham com diferentes professoras durante a semana (professora da turma, professora de Educação Física e professora de Música) e fica evidente que a interação e o relacionamento do grupo de alunos mudam de acordo com a professora.

A professora da turma demonstra ter muita segurança no que faz pois leciona há mais de 10 anos no Jardim. Nunca foi percebido durante as observações feitas, alguma atitude que pudesse demonstrar perda do controle ou nervosismo.

Com a professora de Educação Física

as crianças, algumas vezes não obedecem prontamente, mas demonstram bastante afetividade, principalmente as meninas. Com a professora de Música o trabalho é bem mais agitado; as crianças desobedecem bastante e parece não existir entre ela e os alunos um relacionamento afetivo satisfatório.

Quanto à prática pedagógica aparece:

- Ênfase no trabalho de prontidão para leitura e escrita, sendo que quase todas as atividades estavam direcionadas para o desenvolvimento destas habilidades.
- Rotina para execução das tarefas: filas, rituais sequência invariante das ações.

### A Escola Pública

A Escola Pública, de 1º grau completo, pertencente ao sistema estadual, situa-se na periferia da capital. Possui instalações materiais de alvenaria, com salas, corredores e pátios amplos, bem iluminados e apresenta-se em bom estado de conservação.

A turma do Jardim é composta por 13 meninas e 9 meninos (cujas idades variam de seis a seis anos e meio) que frequentam a escola regularmente e que são provenientes de famílias que podem ser caracterizadas como pertencentes aos extratos médios e baixo da população.

De modo geral a professora do Jardim, cuja primeira experiência ocorreu com esta turma, manifesta comportamentos que revelam uma atitude positiva em relação ao grupo; percebe-se que ela acredita na capacidade de aprender de seus alunos, empenha-se para fazer aquilo que considera ser o mais adequado, é assídua, comprometida e não demonstra agressividade, descaso ou rejeição. Evidencia-se o estabelecimento de um vínculo afetivo sadio entre a professora e os alunos.

A professora de Educação Física, cujo período de contato com a turma é pequeno (aproximadamente uma vez por semana) também revela uma atitude positiva em relação aos alunos e comprometimento no seu trabalho com eles.

A prática pedagógica mostra:

- As atividades programadas pela professora tem como objetivo preparar os alunos para ingressarem na 1ª série com hábitos, atitudes e habilidades considerados necessários ao sucesso na alfabetização.
- Preocupação da professora em manter uma rotina de atividades bastante rígida e disciplinada a fim de possibilitar a aprendizagem de hábitos de higiene, postura, movimento, expressão verbal, muito valorizados no seu ideário pedagógico.

#### A Escolinha

Essa escola é uma pré-escola particular, situada num bairro residencial, cuja clientela é formada por crianças oriundas de famílias de grande poder aquisitivo, compostas em sua maioria por profissionais liberais.

A escola funciona numa casa ampla de dois pavimentos com jardim na frente e parte dos fundos bastante grande, possuindo uma área coberta e um pátio de areia no qual as crianças dispõem de brinquedos diversos.

A turma de alunos é formada por oito crianças, das quais apenas dois são meninos; as idades variam de 5 anos e 4 meses até 6 anos.

As crianças são bastante alegres, expressam-se livremente e não são reprimidas em seus comportamentos em nenhum momento.

A professora praticamente não ergue o tom de voz, não é diretiva, deixando as crianças executarem as suas tarefas conforme seus estilos próprios. As crianças recebem as atividades como sugeridas e

não impostas, sendo permitido inclusive alternativas.

Em relação à prática pedagógica:

- As situações de ensino se caracterizam predominantemente por um clima *laissez-faire* com poucas oportunidades de aprendizagem.
- A disciplina não é imposta e não há uma rotina estabelecida no que se refere às tarefas; com isto a escola pretende formar indivíduos mais criativos, predispostos à autonomia.

A pesquisa que utiliza metodologia qualitativa possui, em geral, no final da coleta de dados, um grande volume de informações que não são trabalhadas em índices numéricos. A organização e análise dos dados qualitativos requer, um trabalho laborioso na busca da compreensão dos significados dados pelos participantes da pesquisa. No momento estamos nesta fase do trabalho.

#### ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA DE AUTORIA

**Pesquisadora:** Nietta Lindemberg Monte (coordenadora)

**Instituição:** Comissão Pró-Índio do Acre

**Fonte Financiadora:** INEP e Projeto Interação Escola - Contextos Culturais (MinC)

#### Elementos introdutórios

##### Contextualização

Desenvolve-se atualmente na Amazônia Ocidental (Acre e Sudoeste do Amazonas) experiência educacional com índios monitores formados e reciclados em cursos intensivos coordenados pela Comissão Pró-Índio do Acre desde março de 1983, beneficiando com 30 escolas diversas aldeias em 17 áreas indígenas da re-

gão. Etnias dos troncos Pano e Aruak vem enviando todos os anos a Rio Branco seus representantes, jovens escolhidos pelas comunidades para instrumentalizarem-se como monitores de alfabetização e pós-alfabetização bilingüe das nações: Kaxinauá, Katukina, Kaxarari, Kulina, Jaminawa, Mantineri, Yauanawá, Poyanawá e Apurinã.

Estes monitores indígenas, após dois anos de trabalho inicialmente voluntário, foram contratados em março de 1985 por um convênio firmado entre a CPI/Acre, FUNAI e SEC/Acre. Estão lecionando em suas escolas, seguindo um programa curricular específico e materiais didáticos próprios e de sua autoria, elaborados durante os três cursos já realizados, com assessoria de uma equipe de professores da CPI/Acre e consultoria de professores da UNICAMP e UFRJ. Tal proposta curricular, que corresponde às quatro primeiras séries do 1º grau, encontra-se em fase de estudos e elaboração, devendo estar concluída e aprovada pelo Conselho Estadual de Educação em 88, final da vigência do convênio.

Todas estas 30 escolas, até agora implantadas, detêm autonomia para desenvolver trabalhos diferenciados, cabendo às diversas comunidades, em situações distintas de bilinguismo e contato, definir objetivos e estratégias do seu processo educacional, de que não são objetos, mas sujeitos/atores.

A alfabetização, iniciada na língua portuguesa durante o 1º curso de monitores, foi uma reivindicação unânime das diversas etnias a quem a CPI/Acre vem assessorando. Pois, embricadas num processo histórico acelerado de contato, (em diferentes estágios), todas elas experimentam, com sentimento de urgência, a necessidade do manejo oral/escrito da língua portuguesa e das operações básicas de aritmética. Não é por acaso que a maioria destas escolas formou-se nas al-

deias onde a CPI/Acre assessorava projetos econômicos, através da implantação de cooperativas de produção e consumo, administradas pelas lideranças indígenas. Os próprios monitores foram selecionados pelas comunidades tendo em vista a formação de quadros indígenas capacitados a controlar de fato e por conta própria suas áreas, independentes do sistema de dominação local.

### A pesquisa

Na proposta técnica encaminhada, pensamos no desafio de uma pesquisa que fosse executada em suas diversas etapas e níveis, pelos mesmos diferentes sujeitos-atores na ação educacional indígena: monitores, alunos e equipe de assessores.

Propomos também a uma pesquisa com caráter predominantemente educativo, pois, inserida no contexto da escola indígena — que não só é tema de reflexão, como também espaço para produção pelos monitores e alunos de textos analíticos e críticos — a pesquisa vem ajudando a todos, autores da pesquisa e da ação educativa, a repensar e aperfeiçoar suas práticas. Tem, assim, a finalidade de estimular a reflexão conjunta, dentro do próprio espaço escolar, sobre nossa ação educativa, da qual não está, pois, separada. Ao contrário, a pesquisa é por si mesma um processo educativo, oportunizando a produção de conhecimentos e avaliações que poderão realimentar a própria ação, transformando-a.

A primeira etapa de operacionalização da pesquisa consistiu na produção pelos monitores de variados textos onde estão expressas e formuladas por escrito e em português suas concepções sobre a função das escolas indígenas e suas formas de funcionamento mais adequadas. Tais textos foram solicitados em atividades didáticas de pós-alfabetização, durante o 2º e 3º curso de monitores. As ques-

tões levantadas foram selecionadas pela equipe de assessores e pelos próprios monitores e um questionário foi montado e respondido durante aproximadamente 4 meses de trabalho (em dois anos consecutivos, 85 e 86). As respostas foram objetos de discussão informal entre os grupos de monitores, fora ou dentro da escola, através das quais eles iam definindo por si e para si o projeto de educação indígena.

O questionário foi, portanto, na 1ª etapa da pesquisa, um instrumento didático, estímulo na pós-alfabetização para a prática da escrita reflexiva sobre questões fundamentais que orientassem a ação educativa relativas à escolha da língua para a alfabetização, currículo escolar, calendário, papel do monitor, função social da escola, etc.

Passamos então a 2ª etapa da pesquisa onde atuam os assessores da CPI/Acre, montando, comparando os textos escritos, buscando captar alguns princípios gerais que orientam o Projeto de Educação Indígena no Acre, através das representações que dele fazem seus principais autores — os monitores índios.

Examinamos alguns destes textos e algumas das concepções de educação indígena neles expressas:

### Resultados parciais da análise \*

#### *Escola e Terra*

“Que futuro vocês querem para a escola?”

“Nós, monitores, queremos o futuro da demarcação das terras. Já temos futuro do nosso contexto cultural através do mito. Dentro no fu-

turo, queremos ter a nossa escola funcionando pelos índios...” (1)

“O futuro... é o nosso salário e demarcação...” (2)

“O futuro é a demarcação, porque a nossa terra estando demarcada, nós temos todo o futuro para nossas escolas, porque dentro desta terra, nós ensinamos e aprendemos o que a gente souber. (3)

Ao projetarem sua escola no futuro, os monitores exprimem a vontade política de terem demarcadas as suas terras. Pois, segundo eles, sem a terra demarcada nenhuma escola indígena tem garantias de funcionar como concebem-nas: desenvolvendo “nosso contexto cultural”, animada “pelos próprios índios” e legitimada pelo Estado Brasileiro pela contratação dos monitores (salários).

Escolas indígenas e luta política por terras demarcadas são, pois, conquistas a serem realizadas simultaneamente na atual etapa histórica do contato na Amazônia Ocidental.

#### *Monitor Índio e Autodeterminação* —

“Qual a importância das escolas?”

“... olhe, a minha idéia é que o índio já está na hora de se organizar. O índio sendo professor dentro de sua aldeia é a coisa mais importante pro próprio índio. Melhor que ficarmos pedindo um professor branco, que trabalha na FUNAI, que fica junto com o índio sendo chefe do índio...” (4)

“Nós nascemos lá, nos criamos lá. Se for outra pessoa para ensinar a nós, passa três dias ou dois e volta. Como já aconteceu com a FUNAI”... depois fica recebendo salário na cidade em nome da escola do índio.” (5)

\* As citações dos textos dos monitores têm as seguintes autorias: Osair Sales (Kaxinaú do Jordão) — 1, 5, 10, 15, 17, 19; João Carlos (Kaxinaú do Jordão) — 2, 6, 7, 16; Joaquim Paulo (Kaxinaguá do Jordão)—3, 8, 9; Francisco Marcos (Apuina, Aldeia Km 45)

— 4, 14; Rufino Sales (Kaxinaú do Jordão) — 11; Edson Medeiros (Kaxinaú do Jordão) — 12; Francisco Reinaldo (Kaxinaú do Caucho) — 13; Norberto Sales (Kaxinaú do Jordão) — 18.



“Por isso é que nós aprendemos a ler, escrever, e saber números. Não só saber aprender, saber também funcionar a nossa escola pelo próprio professor índio...” (6)

Resalta-se nestes textos a consciência indígena histórica e crítica com relação às tradicionais agências de contato e a percepção da importância do novo momento político, marcado pela busca de organização autônoma e autodeterminação, manifesta também na escola. Fazer por si próprio, dispensando a tutela, que ao longo da história recente destes grupos gerou um inigualável engodo assistencialista e etnocida: aquela escola da FUNAI é vista, assim, como ponto final de um estágio do contato, rejeitada por eles enquanto escola de branco, com pretexto de escola indígena.

Como alternativa a este tipo de escola, surge agora entre eles e por sua própria iniciativa um novo modelo de escola, autogerida, mas que deverá estar apoiada oficialmente pelo Estado Brasileiro, através da própria FUNAI. É esta nova concepção de escola indígena “a coisa mais importante pro próprio índio”.

#### *Função Social da Escola*

“Pra que serve estudar?”

“... é importante estudar porque nós mesmos estamos administrando a nossa área indígena. E não queremos nem um administrador mais dentro da nossa terra...” (7)

“... 6 alunos para aprender a extrair dentes, alunos para ficar na Comissão Pró-Índio do Acre, na FUNAI e no CIMI. Aluno para ser mecânico, atender a fonia...” (8)

A escola ultrapassa, assim, na visão dos monitores, a perspectiva de alfabetização *stricto sensu*, enquanto técnica de leitura e escrita e abrange uma função histórica e social para a nova etapa do contato. Libertos do branco-administrador e

patrão, tutor, missionário, enfermeiro, chefe-de-posto, professor, elementos representantes nas aldeias das tradicionais agências do contato — a escola propiciará a seus alunos novos papéis sociais, especializações agora a cargo do próprio índio. Demonstram até disposição de vir à cidade ocupar cargos e funções nas entidades que assessoram a questão indígena.

#### *Escola e Organização Econômica*

“Como a escola pode ajudar a Cooperativa”.

Outros textos afirmam a extrema importância da escola na autogestão de suas cooperativas, atualmente espalhadas por muitas áreas indígenas do Acre e Sul do Amazonas.

“... a escola pode melhorar a cooperativa ensinando a ler, escrever, e tirar conta. Depois, o aluno já pode ajudar em muitas coisas: administrar a cooperativa dos índios... pesar a borracha e anotar as mercadorias... fazer balanceamento de conta dos fregueses” (9)  
“... saber vender nossa produção, saber comprar com o dono do mercado... com nossa escola do lado ensinando aos que estão nascendo agora, para não ser mais roubado por ninguém” (10)

A escola habilita o índio para novas relações econômicas com a sociedade regional, evitando que ele volte a ser explorado e enganado como até recentemente vinha ocorrendo.

#### *Papel Social do Monitor na Transmissão do Saber*

“O que eu aprendi não pode ficar só para mim, eu vou ensinar aos meus parentes também...” (11)

“Eu estudei lá em Rio Branco. Fiz só dois meses de curso e fiquei muito alfabetizado. Assim mesmo eu sou monitor da escola do Seringal Bondoso. Estou alfabetizando 24 alunos...” (12)

A concepção de funcionamento da escola se dá em dois momentos contíguos

e logicamente articulados: aprender para ensinar. Partindo da instrumentalização do monitor, elemento de intermediação entre os grupos indígenas e a sociedade envolvente, em seguida, este promove a transmissão para o todo social do saber adquirido. A acumulação individual, "sovinar" conhecimentos, não é da ética indígena tradicional. O monitor que aprende e não ensina é destituído do seu papel pelo grupo.

#### *Instrumentalização do Monitor*

"... a gente não é muito sabido para ensinar. A gente vai se orientando mais fazendo os cursos, recebendo mais orientação. Cada vez mais a gente vai orientando os alunos também" (13)

O processo educacional é concebido por eles como etapa de instrumentalização gradativa e processual, que inicia-se com os cursos de habilitação dos monitores, a partir do próprio saber indígena, alcança então aos alunos na prática escolar dos monitores, que realimentam junto aos novos cursos o processo de ensino/aprendizagem. Aprender para ensinar, ensinar para aprender: o trabalho educativo é mecanismo de troca de informações e saberes, durante todo o ciclo da vida, processual e evolutivamente.

"... Eu quero funcionar a escola até quando não puder mais. Estou muito interessado com isto: cada vez mais que dou aula, é mais que vou aprender." (14)

#### *Conteúdo Curricular*

"Que assuntos vocês querem aprender e ensinar?"

Quanto à definição do conteúdo curricular das escolas, os monitores expressaram-se sobre seus centros de interesse, voltados para duas ordens distintas de conhecimento, necessários à formação de sua cultura indígena pós-contato: uma de-

las, ligada ao novo e ao todo maior, "a cultura do Brasil", de que agora, neste século, passaram a participar; outra, ligada ao passado e ao específico indígena — suas tradições, seus saberes originais, atualmente ameaçados de esquecimento pelas novas gerações a partir do contato.

"O que achamos de aprender daqui pra frente é isso: som a e an. Pontuação. Til. Vogais. Quais são as diferenças do s com ç, do ja, com xa e cha, do ga, gue, gui e do que, qui e do ca, co, cu. Mas, isto é de vocês. Nós sabemos o som dessas letras: y, w, k.... Queremos saber assunto: o governo e a polícia militar o que é que significam pra gente... saber promessa da FUNAI, o que é que ela fez pro índio...?" (15)

"É a linguagem portuguesa e a nossa própria língua. A língua portuguesa é pra fazer um contrato com a SUDHEVEA, aprender botar dinheiro no banco... A pontuação, a significação de palavras para entender a cultura do Brasil... e a nossa língua é para não esquecermos dela, as histórias de antigamente, a dança do mariri, a cantiga do cipó, nosso artesanato..." (16)

À escola é, assim, enquanto espaço criado pelo contato e para o contato, local para transmissão destas duas ordens distintas e interligadas de saberes, devendo habilitar os alunos para um mundo novo, cuja primeira barreira está no domínio da língua portuguesa. Língua que, uma vez decifrada nos seus artifícios formais, mas, sobretudo, nos seus significados, permitirá a compreensão e participação na "cultura do Brasil", de forma a poderem também beneficiar-se dela, sem contudo perder sua própria língua, motor depositário de sua cultura indígena original.

Na escola ocorre a intersecção da Tradição e da Inovação, do Específico e do Geral: o conteúdo curricular e os mate-

riais didáticos devem refletir e expressar criticamente sobre essas duas ordens de conhecimentos e valores, ponto móvel entre o passado e o presente.

“Achamos importante contar as estórias dos antigos nas escolas para não acabar com o nosso mito. Se não contar acaba. Quem está na escola estuda cartilha do Índio Seringueiro e Estórias de Hoje e de Antigamente. Nós também queremos estórias de vocês. Livros de ciências e revistas de medicina. Dicionário, mapa do Brasil e calendário.” (17)

### *Calendário Escolar*

“Quais os melhores dias para as aulas?”

O tempo concebido para o funcionamento das escolas regulou-se pela mesma lógica com que os monitores formularam seu conteúdo curricular: dias para o novo, dias para a tradição. Mantém, contudo, a ênfase para a educação indígena tradicional, ligada à transmissão oral e pelo exemplo das técnicas e conhecimentos relativos à cultura nativa.

“... os dias melhores que eu achei de dar aulas foi sexta e sábado, porque nos outros dias a gente pode cortar seringa, pescar, caçar e abrir roçados...” (18)

“... pego dos seis dias, dois para estudar português e a matemática, outros quatro dias para estudar a nossa língua nativa dada pela natureza...” (19)

A este outro tipo de aprendizagem não escolar, que perpassa toda a rede de informações socialmente transmitidas, os monitores também denominam “estudar”,

diferenciando, porém, em valor e intensidade do aprendizado formalmente estabelecido nas escolas indígenas pós contato. Para o “estudo do português” no sentido abrangente do termo, “dois dias” bastam, a fim de não inibir ou impedir o outro circuito de aprendizagem, cotidianamente experimentado no seu calendário não escolar, mas educacional, no sentido genuíno e tradicional do termo.

### **Conclusão**

A pesquisa até agora realizada e os seus resultados, não completamente expostos aqui pelos limites mesmo deste resumo, apontam já algumas características daquilo que as comunidades indígenas, através dos monitores, entendem ser os processos educacionais hoje intrínsecos e necessários à sua cultura.

Tais características, extraídas dos textos de reflexão escritos pelos monitores na 1ª fase da pesquisa, vem, por um lado, ajudando a nós, agentes não índios envolvidos na ação educacional e na pesquisa, a melhor compartilharmos, entendermos e assessorarmos o seu Projeto de Educação.

Por outro lado, estes textos, compilados e ilustrados, resultarão num novo livro didático, material de leitura para pós alfabetização, que ao serem devolvidos para as escolas indígenas, local e tema de onde foram extraídos, deverão gerar novos textos de reflexão, numa 3ª etapa da pesquisa, desta vez estimulando a autoria de novos atores da ação educativa: os alunos índios.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A.  
**Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo, E.P.U., 1986, 99p.

Nos últimos anos vemos proliferar em nosso meio, bem como em muitos outros países, pesquisas em Educação que se revestem de características bem diferenciadas do ponto de vista dos procedimentos face às desenvolvidas em décadas anteriores. Uma dessas características é o uso de técnicas não quantitativas de obtenção de dados, aliadas a um delineamento de pesquisas ou a uma forma de desenvolvimento da pesquisa, que não envolve necessariamente o teste de hipóteses ou a definição e operacionalização de variáveis, bem como a especificação de dependência ou independência destas.

Neste texto, Menga Lüdke e Marli André tentam uma primeira abordagem sistematizadora, em língua portuguesa, dos diferentes modelos que esse conjunto de pesquisas vem assumindo, repassando aspectos da chamada pesquisa etnográfica, do estudo de caso, da observação cursiva e/ou participante, questões de entrevista e análise de documentos. Discutem ainda a problemática da validade e da objetividade desses procedimentos, enriquecendo o leitor com relatos de experiências de pesquisas realizadas com este tipo de abordagem.

É um texto muito oportuno na medida em que, embora sinteticamente, dá uma visão das possibilidades das chamadas abordagens qualitativas, assim como

aponta todos os cuidados teórico-metodológicos que esses encaminhamentos colocam para a investigação científica, tocando ainda nos problemas éticos e políticos que podem implicar.

O livro é proposto para alunos de cursos de graduação e esperam as autoras que possa ser útil também àqueles que atuam no ensino de 1º e 2º graus. Nesse sentido a linguagem adotada é direta e simples, sem deixar de ser precisa.

Parece-nos muito importante destacar uma de suas colocações: a de que os profissionais da educação, de um modo geral, teriam condições de inserir a atividade de pesquisa no seu cotidiano de trabalho habituando-se a coletar, registrar e organizar dados, fatos, processos ou ocorrências que observam ou com que lidam dentro de suas atividades normais, refletindo sobre eles de forma um pouco mais sistematizada. Este ponto de vista se respalda numa concepção desmistificadora da atividade de pesquisa na medida em que enfatiza não ter a pesquisa a característica de uma atividade de uns poucos eleitos, tal como é representada socialmente, mas que pode e deve ser mais amplamente desenvolvida pelos diferentes segmentos profissionais da educação. Embora exija o trato com o conhecimento teoricamente acumulado, o confronto de dados e evidências cuidadosamente conduzidos, lembram as autoras muito apropriadamente, que a pesquisa não é uma atividade que se realiza "numa estratosfera situada acima da esfera de atividades comuns e correntes do ser humano" (p. 2).

De uma certa perspectiva, e com um conjunto de pressupostos diferentes e de técnicas mais flexíveis, mas não menos relevantes, aspectos diversificados da experiência educativa poderiam ser analisados e clarificados, oferecendo-se à comunidade educacional um maior número de estudos e reflexões, socializando mais o saber que os profissionais da Educação estariam construindo a partir de seu cotidiano vivido.

Esta poderia ser indubitavelmente uma contribuição importante e reveladora sob diferentes ângulos desse fenômeno social que é a Educação, e por isto quisemos destacá-la.

No entanto, esta contribuição não esgotaria por si só as possibilidades da investigação científica na área. Se há toda uma gama de problemas e questões que poderiam ter algum avanço em sua compreensão com um tratamento mais sistematizado dado a eles por professores, diretores, supervisores etc., há por outro lado questões cuja reconstrução científica exige uma formação mais densa e um tipo de experiência mais específica, que transcende, por exemplo, na disponibilidade de tempo, no trato com informações e aspectos concretos da execução da pesquisa, as possibilidades de um profissional engajado num certo tipo de contrato de trabalho. A riqueza e a possibilidade de maior avanço do conhecimento na área da Educação talvez esteja aí, na imbricação daquilo que os profissionais atuantes em suas áreas podem avançar de sua prática/reflexão e daquilo que os chamados pesquisadores podem sistematizar sob outras perspectivas. O rigor, o cuidado no trato com os fenômenos, são fundamentais nos dois casos. E quanto a isso as autoras, ao longo de todo o livro, chamam muito a atenção para as diferentes técnicas de estudo, balizando a cada passo os cuidados metodológicos e os limi-

tes dos avanços dentro dessas abordagens mais qualitativas.

Sem dúvida, estas trazem uma possibilidade inestimável para o trato de problemas e processos do dia-a-dia da escola e outras que se situam fora de seus muros — nas ações comunitárias, na vida do bairro, no âmbito do mundo do trabalho. Elas exigem uma revisão de princípios no que diz respeito aos dogmas mais comumente aceitos sobre a forma de se fazer Ciência, referentes às noções de variável, instrumentos de medida, delineamento de experimentos etc., uma vez que seus fundamentos partem de outros pressupostos. Estes se traduzem pelo questionamento da neutralidade do pesquisador e dos instrumentos de pesquisa, do conceito de causalidade determinística, da objetividade baseada na idéia de imutabilidade dos fenômenos em si, da reprodutividade estática.

Dentro dos objetivos propostos pelas autoras, este livro cumpre sua função. No entanto, estas tendências representadas nas pesquisas educacionais, uma mudança de visão de mundo e de Ciência e, conseqüentemente, será necessário aprofundar muito mais as questões que neste primeiro texto são levantadas, sobretudo as implicações destes procedimentos na natureza do chamado conhecimento científico.

Bernardete A. Gatti  
Fundação Carlos Chagas

GIANNOTTI, José Arthur. *A universidade em ritmo de barbárie*. São Paulo, Brasiliense, 1986. 113p.

Giannotti oferece-nos uma excelente reflexão para o debate que ora se processa sobre a universidade brasileira. Com a capacidade de argumentação dos filósofos e o brilhantismo que lhe é costumeiro, ele

aborda as principais e mais polêmicas questões relativas ao ensino superior contemporâneo e, remando contra a maior parte da comunidade acadêmica, defende corajosamente pontos de vista distintos. A leitura deste livro torna-se, por isso mesmo, obrigatória para todos quantos pretendem entender as propostas de reformulação da universidade brasileira, consubstanciadas no Relatório do GERES e no Relatório denominado *Uma Nova Política para a Educação Superior Brasileira*, elaborado pela Comissão Ministerial incumbida de estudar a questão, que o autor integrou.

No capítulo "Tempos Bárbaros", um dos seis que compõem o livro, Giannotti procura recuperar a oposição dos conceitos bárbaro/civilizado, para analisar os progressos da sociedade. Segundo o autor, "a barbárie não seria retroceder ao estado dos selvagens, à abolição de qualquer legalidade, mas à dissolução dela, sua transformação em mero expediente de domínio, instrumento *ad hoc* de controle social". Tenta essa recuperação, mostrando "como barbárie e civilização, se, na verdade perderam sua respeitabilidade teórica, ainda conservam um sentido prático, instrumento de coordenação de práticas que, de outro modo, se dispersariam ao infinito, não entrariam naqueles pressupostos tácitos, não representados, que permitem o amálgama das condutas sociais".

Para aprofundar a compreensão desse binômio civilização/barbárie, Giannotti dá alguns exemplos, entre os quais o sistema de comunicação, que, se de um lado revoluciona o próprio sentido de comunicar, pondo em contato pessoas nos pontos mais distantes do globo, de outro, permite a escuta clandestina, a censura da vida privada, a chantagem, etc. que ilustram seus aspectos mais bárbaros.

No capítulo seguinte, denominado "A Universidade como Forma de Vida", procura pensar a universidade brasileira ten-

do como referência esse processo de civilização e barbárie. Para o autor, essa forma de pensar tem duas grandes vantagens: primeiro, permite ver a produção da universidade além de seu tradicional *output* (ensino, pesquisa e prestação de serviços), ou seja, como "forma de sociabilidade, ou num modo de vida pelo qual pessoas se formam e interagem através de certas regras e objetos domesticados"; segundo, mostra que a universidade é "ainda uma das formas mais cruciais pelas quais o País se expõe ao mundo, encontra sua identidade, na medida em que traduz suas experiências particulares na linguagem da civilização e da barbárie". Esse capítulo é todo dedicado a uma análise do trabalho intelectual que se realiza no interior da universidade brasileira, apontando seus aspectos positivos e negativos, vistos, portanto, da ótica da oposição civilização/barbárie.

O capítulo terceiro intitula-se "A Escola". Nele se enfatiza sua função de instituição encarregada de transmitir saberes. Partindo de pontos de vista como os de que "toda escola está vinculada a um saber que pretende de imediato constituir-se em invenção", e de que "no início a própria universidade nasce pressupondo um saber revelado, cujo mistério deveria ser transmitido em bloco", Giannotti defende a não associação entre docência e pesquisa. Para ele, essa indissolubilidade é um mito, não sendo necessário fazer dela um ideal. Argumenta que o ensino se ritualiza, se não for associado à investigação, mas isso não significa que o mesmo indivíduo deva ser *expert* nas duas técnicas.

"Pesquisa e docência possuem, pois, áreas separadas e outras de interseção. São as instituições que se devem imbricar, de modo a permitir, a cada um, o livre acesso a elas. São raros os intelectuais capazes de fazer bem as duas coisas... Depois de um treinamento inicial na pesqui-

sa, o bom professor quase sempre é consumido no trabalho de seus alunos." Portanto, dadas as especificidades da função docente e do pesquisador, o autor acha que sua formação deve também ser distinta. Nesse ponto, critica impiedosamente os cursos de Pedagogia e de Licenciatura, que "tal como estruturados, deveriam ser fechados com urgência". Pessoalmente reconheço a existência de problemas com as teorias de ensino em abstrato, independente do conteúdo de cada ciência, o que vem constituindo objeto de profunda reflexão na área. No entanto, recomendar a extinção de tais cursos por causa de problemas dessa ordem é ignorar outras contribuições que a Pedagogia tem dado à Educação brasileira. É uma proposta, no mínimo, leviana. Além disso, não são os cursos de Pedagogia que têm sido responsáveis pela formação de docentes de universidades.

O autor é, também, muito radical em certas colocações, como a de que "a universidade contemporânea não é um templo do saber, mas uma espécie de supermercado onde as classes médias e aqueles que nela pretendem entrar lutam por um título que lhes garanta o monopólio dum profissão ou lustras subsidiários". Essa é uma visão parcial do papel da universidade. Não sei como seria essa universidade "templo do saber" a que se refere Giannotti, e se isso não seria também um mito. Sou mais otimista sobre a universidade: acho que há algo mais que um título sendo buscado, conforme o próprio autor reconhece em outras passagens; julgo que ela em nada se parece a um supermercado, onde as coisas estão prontas e embrulhadas para os interessados. Pondo de lado o radicalismo da colocação, parece-me válida a crítica à tradição brasileira dos títulos sonoros e vazios, e à fúria de reconhecimento de títulos de profissão. Seria, mesmo, muito mais interessante se a universidade se preocupasse

mais com a competência, mas não seria separando ensino de pesquisa que isso poderia ocorrer. Ao contrário, seria incentivando as atividades de pesquisa ao lado da docência que poderíamos ter uma universidade mais competente.

No capítulo seguinte, são tecidas críticas "ao fazer" próprio à universidade. Partindo das dificuldades de medir a eficácia do trabalho produzido pela universidade, o autor critica o seu fazer, como sendo permeado com o fazer de conta, "permitindo que o profissional competente marche ao lado do farsante ou que, no próprio indivíduo, essas tendências se entrelacem".

Segundo o autor, "a universidade é o paraíso das classes médias, o lugar por excelência de suas práticas, o terreno onde se articulam seus ideais. Duma maneira muito peculiar combina o fazer e o fazer de conta, tanto a prática do conhecimento como o conhecimento da prática. Escapando de procedimentos socialmente objetivos de mensuração, transforma a docência, o aprendizado e a pesquisa numa dança ao mesmo tempo inútil e formadora, vazia e cheia de significados sociais. O lado ritual é o mais evidente."

Muitos dos comentários do autor coincidem com a minha opinião e, certamente, constituem parte da prática cotidiana da universidade. Suas observações nos permitem refletir sobre o ritual do fazer de conta. Exemplos disso são a luta pelo prestígio pessoal, a competição pelo patrocínio de atividades de pesquisa, a necessidade de publicar em periódicos internacionais não importa o quê, e outros aspectos que alimentam a barbárie cotidiana da universidade. Concordo com muitos de seus comentários, contudo, não chego a pensar que a maior parte da universidade seja esse "faz de conta", essa barbárie. Seu intuito de opor barbárie a civilização, além de realçar a primeira, minimiza, tornando-os quase insignifi-

cantes, os aspectos da segunda.

No penúltimo capítulo, comentando "A reforma e seus autores", enfatiza o descontentamento geral com a universidade e analisa os movimentos docentes, de funcionários técnico-administrativos e de estudantes, a especificidade de cada uma dessas categorias, e as dificuldades e obstáculos que as impedem de formular propostas de reforma. Segundo o autor, "o populismo espreita a universidade" e os "três atores principais operando nos campos universitários fazem exigências que não se coadunam com as funções a que a universidade está destinada". Além disso, o capítulo aponta os impedimentos sentidos pela universidade para superar suas dificuldades enquanto não houver mudanças radicais na sociedade em que se insere.

Ao lado dessas tendências, Giannotti enfatiza o fato de a universidade ser, também, o local do conhecimento, e o espaço do diálogo intelectual, do debate, da reflexão, etc., e até tecnologias capazes de melhorar as condições de vida do ser humano, lembrando que essas tarefas só podem ser cumpridas se houver "um pacto pelo qual os interlocutores respeitem as normas indispensáveis ao bom funcionamento desses processos". "Essas normas mais os indivíduos engajados nelas constituem um verdadeiro poder acadêmico", que vai ser usado, pelo autor, para justificar diferentes posições dos atores da universidade, pois não existe poder acadêmico sem hierarquia de méritos".

Finalmente, no último capítulo, o autor tece comentários sobre os "Tópicos da Reforma" que considera mais importantes: autonomia, democratização, escola pública e escola privada, universidade e cultura dependente. Estou de acordo com várias das idéias que defende; por exemplo, que "em abstrato não há como botar defeito na tese da autonomia", que "au-

tonomia e avaliação formam um binômio inseparável", que "fundos públicos devam ser gastos publicamente", que o primeiro passo para implantar uma autonomia universitária "é reduzir a legislação a um mínimo coerente, abrindo o caminho para que cada universidade aprofunde sua experiência", que é necessário "extinguir o mais rapidamente possível esse monstro chamado Conselho Federal de Educação", etc. Todavia, discordo, por exemplo, da proposta de se dar autonomia para que cada universidade tenha "flexibilidade no trato das diferenças regionais e de categoria". Sou sensível à questão das diferenças salariais regionais, mas, em relação a diferenças no âmbito de uma mesma universidade, penso que poderão gerar competição e disputas exatamente maléficas para a universidade entre as áreas de conhecimento. Precisamos incentivar a cooperação.

Giannotti aborda, também, algumas facetas da questão da democracia na universidade e defende a idéia de que o próprio poder acadêmico precisa ser democratizado, para depois se colocar a questão da democracia interna da universidade.

Discordo de sua opinião de que é "politicamente inócuo levantar a antiga bandeira republicana da escola pública e gratuita" e de que não teríamos "condições de estancar a transferência de recursos públicos para o setor privado". Acho que, apesar do tamanho atual da rede privada de ensino e do forte *lobby* que ela constituiu, ao longo das últimas décadas, é hora, sim, de retomarmos a antiga bandeira republicana da escola pública e gratuita. Acredito, porém, que o fórum adequado para tal definição seja a Constituinte e não um projeto de reforma do ensino superior público federal. A proposta de Giannotti de cobrar anuidade para formar um fundo destinado à democratização do ensino superior mostra-se inviável, já que



esse fundo não seria suficiente para oferecer ensino público a todos os brasileiros que o desejarem.

O último tópico trata da questão da universidade em uma cultura dependente, seus problemas e alternativas. O autor propõe, entre várias idéias importantes, que "se o que nos falta é antes de tudo a prática do saber, a única saída é começar a praticá-lo. Cada prática referindo-se às outras, cada resultado engatando-se noutra, de sorte a promover uma tradição bem nossa". De pleno acordo. Apenas, precisamos, para tanto, de boas condições de trabalho.

Em resumo, o livro de Giannotti é uma excelente discussão sobre as principais polémicas que envolvem a universidade brasileira. Embora discorde de algumas de suas propostas, reconheço tratar-se de contribuição fundamental para a compreensão do ensino do País e das propostas que estão na mesa de negociação dos principais interessados em sua reformulação.

Glauro Vasques de Miranda  
Faculdade de Educação - UFMG

\* \* \*

Um livro irritante. Tal poderia ser a conclusão do leitor, ao finalizar seu passeio pelas argumentações apresentadas por José Arthur Giannotti, ao longo deste *A universidade em ritmo de barbárie*. O autor utiliza, com frequência, a retórica filosófica, para ampliar a face negra dos fatos que combate. Isto é legítimo, talvez necessário. Mas sua leitura dos acontecimentos obrigou-me à lembrança de um trecho lúcido de Erich Auerbach. Permitam-me a citação, pois ela norteará as referências críticas que apresento logo a seguir, sobre o texto do professor brasileiro.

Comentando a escrita dos iluministas — rápida, utilizada como arma política e ideológica, aproximando efetividades dis-

tantes no tempo e espaço para melhor refutá-las — Auerbach assim referiu-se ao estilo da *Aufklärung*: "uma prestigiosa técnica propagandística, que freqüentemente é empregada de forma mais crua e maligna (...) e pode ser chamada de técnica do holofote. Consiste em iluminar excessivamente uma pequena parte de um grande e complexo contexto, deixando na escuridão todo o restante que puder explicar ou ordenar aquela parte, e que talvez serviria como contrapeso daquilo que é salientado; de tal forma diz-se aparentemente a verdade, pois que o dito é indiscutível, mas tudo não deixa de ser falsificado, pois que, da verdade faz parte toda a verdade, assim como a correta ligação das suas partes. O público sempre volta a cair nestes truques, sobretudo em tempos de inquietação, e todos conhecemos bastante exemplos disto, no nosso passado mais imediato. Contudo, o truque é, na maior parte dos casos, fácil de ser descoberto; mas falta ao povo ou ao público, em tempos de tensão, a vontade séria de fazê-lo; quando uma forma de vida ou um grupo humano cumpriram o seu tempo ou perderam prestígio e tolerância, toda injustiça que a propaganda comete contra eles é recebida apesar de se ter uma semiconsciência do seu caráter de injustiça, com alegria sádica". (cf. *Mimesis, a representação da realidade na literatura ocidental*, tradução brasileira, São Paulo, Perspectiva, 1971, p. 352-3).

O próprio título do livro, definido por Giannotti, anuncia que a universidade brasileira "cumpriu seu tempo", perdendo, portanto, segundo o autor, "prestígio e tolerância". Espaço multissecular do *Logos*, a instituição acadêmica, hoje, em nossa terra, estaria prestes a sucumbir diante de formas menos refinadas e felizes da fala humana. Sabemos demasiado bem: na língua grega, "bárbaro" refere-se ao balbúcio do estrangeiro, ruídos incompreensíveis. A onomatopéia etnocêntrica,

e irônica, serviu como base para a cunhagem do termo infamante. Quem é incapaz de bem utilizar a “nossa” língua, torna-se imediatamente um ser inferior, homem incompleto.

A cidade grega, clube de cidadãos — homens, helênicos, livres — fechado e exclusivo, fornece o pano de fundo para o pensamento conservador, em seus mais variados campos. Para que o Mesmo da *polis* se mantenha, é urgente exorcizar o Outro, representado pela mulher, pelo escravo, a criança, o estrangeiro... Os trabalhos de Nicole Loraux, e demais companheiros do Professor J. P. Vernant nos mostram todo o peso excludente e anti-democrático da práxis ética. Esta *forma mentis* atravessou a formação cultural do ocidente, determinando as representações da Igreja e da universidade européia.

Agora, em mais um final de milênio, verifica-se a alteração substancial dos saberes e das formas pedagógicas. A universidade enfrenta, em suas complexas e sutis relações com a sociedade e com as formas políticas, econômicas, ideológicas, uma série inédita de ameaças, que poderá conduzi-la à nulificação. Se isto é algo desejável, ou importuno, é muito difícil de afirmar com certeza. Apenas um trabalho coletivo, englobando pesquisas nos mais diversos setores do saber e da prática social, poderia indicar tendências e perspectivas para a veneranda instituição de ensino e para a busca da verdade.

Neste ínterim, a cautela precisa nortear os discursos de seus críticos e defensores. Afinal, nenhum cientista ou filósofo escapa da situação ontológica — humana — enunciada por uma prudente epistemologia: “Somente nos resta aceitar que o mundo não é como o vemos. Os homens têm acesso a uma ‘caricatura’ do mundo. Nós não sabemos como é o mundo, apenas como nós vemos o mundo. Isto nos leva a uma conclusão fundamental: as visões de mundo são subjetivas, posto

que a visão global do Universo é feita com parte nos sentidos e parte na mente.” (cf. Airton Lugarinho de Lima Câmara: “Além do tempo e da mente” in *Humanidades*, 10, Ano III, 1986). Se isto ocorre com o Universo, por maiores razões se fará presente na universidade. Caso contrário, ficamos na caricatura — a qual, certamente, possui muitos traços de verdade — e nos condenamos à técnica do holofote, eficaz para impor nossas opiniões, mas sem maiores compromissos com a verdade.

Vejamos a caricatura. A primeira linha de Giannotti já a anuncia: diz ele que escreveu um “panfleto” sobre a universidade. A definição é perfeita. Resta saber se um campo difícil e elevado da vida humana pode ser apreendido por esta variante da propaganda. Mais inquietante, a meu ver, é a metáfora que segue logo abaixo: Giannotti se compara a um general, que não precisa citar as fontes inspiradoras de sua estratégia.

Numa cultura onde a plagiotropia atingiu limites intoleráveis, tornando-se mera pilhagem, a afirmação do autor é injusta para com ele próprio. Mas, de outro lado, sabemos muito bem o que os generais fizeram com a alma universitária brasileira: quase destruíram sua força plástica, e, com ajuda de técnicos, nela colocaram espartilhos cruéis. Junto com isto, invadiram os *campi*, prendendo corpos no mesmo diapasão em que pisaram intelectos.

É uma universidade machucada pelo abuso da força física e pela astúcia jurídico-política que se determina hoje, na vida nacional. Assim, seria preciso, sobremaneira, denunciar a “barbaridade” cometida contra a comunhão acadêmica, que dela retirou o verbo e as verbas. Giannotti deixa na sombra, infelizmente, esta região da verdade.

Para descrever a situação universitária, recorre ao gasto arsenal metafórico do Ocidente. Une, na esteira do saber mecâ-

nico e orgânico tradicional, figuras do corpo, da máquina, da doença e saúde física e mental. “Quais são os traços mais marcantes deste nosso Ocidente contemporâneo? Antes de tudo, a instalação duma segunda natureza formada de objetos técnicos entrelaçados entre si e alimentados por uma multidão de ações humanas conformando-se a eles.” (p.20)

Nesta “segunda natureza” evoluiria a prática generalizada dos intelectuais: “cada um a seu jeito e conforme sua especialidade se interessa por provocar efeito útil no relógio digital em que está integrado (eu sublinho, RR), tentando inovar a fim de que as rupturas do caminho sejam aliadas. A universidade moderna configura uma enorme máquina, altamente sofisticada e complexa, que engole e produz saberes, sábios e sabidos” (p.21-2, eu sublinho, RR).

A “máquina” possuiria, milagrosamente, capacidades orgânicas: a digestão é a primeira. Mas, além da força animal, ficamos sabendo, por Giannotti, que a violência maquínica se insere numa outra, mais ampla e perigosa: “a cultura burguesa”. Esta “massifica e funciona como hímene complacente que recebe e neutraliza agressões”. Rigorosamente: nossa cultura é doente, do mesmo modo que as mulheres, na longa prática médica masculinizante do Ocidente: ela seria histérica.

As metáforas se entrecruzam na escrita do filósofo quando procura apresentar a essência da produção intelectual moderna. O académico pode ser um autómato, vigiando mecanismos rotinizados ou mortos. Mas a vida artificial se enxerta num corpo prestes a morrer: “A maioria das aulas e das pesquisas fabricadas numa universidade se reduz a mero ritual que alimenta um organismo em profundo estado de coma” (p.24, eu sublinho, RR).

Não se pense que a utilização dos tro-

pos acima mencionados é casual e sem maiores vínculos com a lógica conservadora. Giannotti mostra-se perfeitamente identificado com as pressuposições de Spengler, um dos maiores vultos do organicismo moderno. Quando realiza a anamnese médica da universidade nacional, após ter indigitado o “marxismo vulgar” (sem maiores determinações) e a “aventura guerrilheira”, anuncia a chegada dos técnicos e tecnocratas. “Foi possível então viver a Decadência do Ocidente e a centrifugação da razão duma forma pragmática, marginal, meramente reativa, sem acompanhar de perto as vicissitudes duma cultura que assistia à dissolução de seus fundamentos mais tradicionais.” (p.27)

O lamento pelo “era uma vez...” se patenteia quando Giannotti passa, rapidamente, pelas demais formas de pensamento que não coincidem com os cânones epistemológicos de... Giannotti. A página 27 (e também a seguinte) constitui uma resma de pretendidas atitudes ingênuas e mesmo, modismos, vividos ao sabor da hora. A nostalgia dos anos 20 deste século é sintomática: “me parece inegável que a produção intelectual de hoje, irremediavelmente marcada pela presença da universidade, não tem o alento e o gosto de aventura que marcaram as obras da década de 20” (p.28).

Assim, não é bem a barbaridade na estrutura universitária que se interroga: a própria vida académica é rejeitada. Bom mesmo é o pioneirismo dos anos 20, no alvorecer do século atual: pequenos grupos de estudo cujo modelo bem poderia ser... o CEBRAP, ou qualquer outro instituto onde se apresentem intelectuais com o perfil de... Giannotti. Na universidade – e isto é dito sem maiores determinações ou ressalvas – “perdeu-se aquele vínculo íntimo que ligava o inventor do problema e a solução” (p. 29).

Até aqui, o saudosismo de uma árdua e mítica ciência extra-muros académicos.

Passemos ao relacionamento entre universidade e economia. Espanta, sobretudo em quem não está preso aos ditames do "marxismo vulgar", a unidade imediata entre capital e produção científica, da maneira como é colocada pelo professor Giannotti. Diz o autor: "sem a competição de capitais, tratando de comandar a seu modo o trabalho alheio, a ciência não se instala" (p.31). Esqueceu-se o professor de lembrar: isto ocorre numa sociedade capitalista, onde a apropriação do saber visando ao lucro se instala após a sujeição de corpos e mentes. Deduzir o progresso da ciência diretamente dos seus vínculos com o capital é tarefa que nem mesmo Roberto Campos aceitaria, por ser demasiado arriscada.

Se o intento do autor era mostrar as dificuldades para a livre pesquisa científica, e o movimento contraditório que se estabelece entre a investigação e o lucro, as teses seriam mais cuidadosamente expostas. Evidente: se as premissas da acumulação exigem controle do capital sobre a pesquisa, então a Ciência só poderá brotar num solo definido pelos interesses dos proprietários, privados ou unidos ao domínio público. O grande otimismo do autor face a bondade do capitalismo beira à lógica de Pangloss.

Passemos à relação entre ensino e pesquisa. Os conhecedores do ensino superior privado bem sabem que é ínfima a pesquisa que ali se efetiva. Se alguma coisa ajudou a universidade brasileira a preservar e expandir, um conhecimento objetivo, em bases mínimas, é a exigência da união entre docência e trabalho investigador. Claro: nem tudo MESTRE, ou aluno possui qualidades simultâneas nos dois campos. Mas a requerida busca de novos conceitos, novas determinações empíricas, serviu como oxigênio contra a burocratização universitária. O autor, entretanto, transforma, como acima ao tratar da relação entre Ciência e capital, a neces-

sidade e o defeito, em virtude.

Assim escreve Giannotti: "num momento em que a produção se massifica, em que até mesmo o especialista deixa de cobrir todos os novos conhecimentos que estão pipocando no seu ramo, seria ingênuo pedir-lhe que esteja a par da última novidade" (p.34). Uma das armas retóricas mais usadas, no debate ideológico, é instalar o adversário na ingenuidade. Mas será isto mesmo — a busca da novidade — que é pensada, quando se fala em união de ensino e pesquisa? Por outro lado, seria mesmo totalmente verdadeiro que "os maiores especialistas a todo instante estão recorrendo a resumos, *abstracts*, a indicações verbais dos colegas"? (p.34). Este conhecimento por ouvir dizer atinge de fato as pesquisas originais? É este o modo pelo qual Giannotti escreveu as *Origens da Dialética do Trabalho*? Esperamos, sinceramente, que a resposta seja negativa.

"Não vejo necessidade de se fazer do mito um ideal. Um bom professor de Cálculo não precisa conhecer Matemática moderna (...) o que deve transmitir é uma técnica de cálculo, uma teoria encarnada numa prática, de modo que o refinamento teórico pode prejudicar o próprio ensino, marginalizando seu aspecto capital, seu lado construtivo" (p.34-5). Felizmente os matemáticos não seguem este preceito giannottiano. Pelo menos, os que percebem a dificuldade de se pensar matematicamente sem desligar a especulação de suas aplicações técnicas. Se a divisão e massificação do saber é tamanha, quais as bases lógicas e empíricas que articulam as incursões de Giannotti em campos tão díspares como a Matemática, a Física, a Psicologia, e a Pedagogia? Estaremos diante de um novo *nomóteta*, especialista em generalidades?

O autor defende o fechamento dos cursos de Didática e Pedagogia. Neles, se ensinaria "um monte de obviedades trata-

das com a maior presunção" (p.36). Mais uma vez, a técnica do holofote: para afirmar algo tão sério, seria preciso uma análise — caso a caso — dos cursos efetivos de Educação. Generalidades cumprem este quesito, no livro de Giannotti.

Poderíamos seguir nesta trilha, indicando os pontos em que o autor se coloca — injustificadamente — acima e à parte da vida universitária brasileira, outorgando-se a capacidade de julgar, inapelavelmente, seus pares. Quem julga e avalia o avaliador? Esta questão, espinhosa, obriga a prudente reflexão. É certo que muitos dos elementos mencionados no livro são verdadeiros. Neste sentido, ele é urgente e bem-vindo. Mas justamente por se perder em generalizações rápidas, muitas vezes inverificáveis empírica e logicamente (a famosa distinção entre sábios e sabidos, por exemplo, que peca na base ao não fornecer o como se estabeleceu, quais os parâmetros metodológicos e quantitativos que a nortearam, etc.) levanta problemas reais sem auxiliar em demasia o seu equacionamento.

Mesmo assumindo essas reservas, entretanto, a leitura do livro é recomendada e urgente: ele delimita os pontos graves a serem meditados pela comunidade acadêmica. Suas atitudes face ao populismo; às eleições milagrosas nos *campi*; à dema-

gogia que desfigura o debate científico e pedagógico, bem como suas justas observações sobre o absentismo docente, e outras, servem para acicatar as inteligências, abrindo campo para o debate. Terminando estas considerações, é preciso louvar a coragem com que o autor assume e defende seus pontos de vista. Como sabemos, tal lealdade é rara, e merece elogios. Mas é preciso também dizer que a verdade não habita apenas em suas frases, e nem escolheu a rua Morgado de Mateus como lugar de sua epifania absoluta. Pelo contrário: sem a heróica resistência da universidade, no período ditatorial, seria impensável a própria existência de Centros de Estudo e Pesquisa paralelos, que se nutrem de cérebros e da seiva fornecida pela academia brasileira.

Esperamos que, a partir dos debates e discussões científicos que o próprio livro ajudou a suscitar, a luz se irradie por sobre o palco inteiro, em sua complexidade e completude, sem limitar-se a iluminar alguns campos específicos, em detrimento do conjunto. No plano do espírito, como bem sabe o autor, é preciso seguir o preceito dialético rigoroso: julgar a coisa na sua própria medida, e não segundo nossas opiniões particulares.

**Roberto Romano**

Faculdade de Educação - Unicamp

### EDUCAÇÃO E CULTURA NO PROJETO DA COMISSÃO ESPECIAL

*Foi instituída pelo Presidente Sarney, mediante o Decreto nº 91450, de 18 de julho de 1985, Comissão Especial com objetivo de elaborar anteprojeto de Constituição que seria encaminhado à Assembleia Nacional Constituinte, a título de subsídio a seus trabalhos.*

*Sob a presidência do Professor Afonso Arinos de Mello Franco, a Comissão se reuniu durante cerca de um ano, com a participação de representantes ilustres dos diversos setores da vida nacional.*

*Do projeto resultante da Comissão, publicado pelo D.O. de 26 de setembro de 1986, em suplemento especial, levamos ao conhecimento do leitor o capítulo dedicado à Educação e à Cultura.*

#### Capítulo I Da Educação

Art. 384 — A educação, direito de todos e dever do Estado, visa ao pleno desenvolvimento da pessoa e à formação do cidadão, para o aprimoramento da democracia, dos direitos humanos, da convivência solidária a serviço de uma sociedade justa e livre.

Parágrafo único — A educação é inseparável dos princípios da igualdade entre o homem e a mulher, do repúdio a todas as formas de racismo e de discriminação, do respeito à natureza e aos valores do trabalho, dos imperativos do desenvolvimento nacional, da convivência com todos os povos, da afirmação das caracterís-

ticas mestiças e do pluralismo cultural do povo brasileiro.

Art. 385 — O sistema de educação obedece às seguintes diretrizes:

I — democratização do acesso de toda coletividade aos benefícios da educação;

II — pluralismo de idéias e de instituições públicas e privadas;

III — descentralização da educação pública, cabendo, prioritariamente, aos Estados e Municípios o ensino básico obrigatório, nos termos do art. 387 deste Capítulo.

IV — participação adequada, na forma da lei, de todos os integrantes do processo educacional nas suas decisões;

V — adequação aos valores e às condições regionais e locais;

VI — garantia da educação permanente, supletiva, e de alfabetização para todos;

VII — valorização do magistério em todos os níveis, com garantia de padrões mínimos de remuneração fixados em lei federal;

VIII — superação da marginalidade social e econômica.

Art. 386 — A educação é dever dos pais e, desde o nível pré-escolar, do Estado.

Parágrafo único — Inclui-se na responsabilidade do Estado a educação, especializada e gratuita, dos portadores de deficiências físicas e mentais.

Art. 387 — O ensino é obrigatório para todos, dos seis aos dezesseis anos, e incluirá a habilitação para o exercício de uma atividade profissional.

Parágrafo único — O ensino primário será ministrado em português, exceto nas comunidades indígenas, onde também se-

rá lecionado em língua nativa.

Art. 388 — A União aplicará anualmente não menos de treze por cento, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no mínimo vinte e cinco por cento do que lhes couber do produto da arrecadação dos respectivos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino, realizado em obediência às diretrizes do art. 385.

§ 1º — A repartição de recursos públicos para a educação assegurará prioritariamente o atendimento das necessidades do ensino obrigatório.

§ 2º — Lei complementar determinará, plurianualmente, o percentual de recursos da União, do Distrito Federal e dos Estados aplicados a este fim.

§ 3º — Os municípios aplicarão não menos de vinte e cinco por cento de seus impostos no ensino obrigatório e pré-escolar.

Art. 389 — A prestação pluralista do ensino é assegurada pela autonomia institucional e a auto-organização do ensino e pela livre organização da iniciativa privada.

Parágrafo único — As universidades organizadas sob forma de autarquia ou de fundação especial, terão reconhecidas a sua autonomia funcional didática, econômica e financeira, caracterizada na elaboração de seu orçamento e na fixação das normas necessárias à sua livre execução.

Art. 390 — O acesso ao processo educacional é assegurado:

I — pela gratuidade do ensino público em todos os níveis;

II — pela adoção de um sistema de admissão nos estabelecimentos de ensino público que, na forma da lei, confira a candidatos economicamente carentes, desde que habilitados, prioridade de acesso até o limite de cinquenta por cento das vagas;

III — pela expansão desta gratuidade, mediante sistema de bolsas de estudo,

sempre dentro da prova de carência econômica de seus beneficiários;

IV — pelo auxílio suplementar ao estudante para alimentação, transporte e vestuário, caso a simples gratuidade de ensino não permita, comprovadamente, que venha a continuar seu aprendizado;

V — pela manutenção da obrigatoriedade de as empresas comerciais, industriais e agrícolas garantirem ensino gratuito para os seus empregados, e filhos destes, entre os seis e dezesseis anos de idade, ou concorrer para esse fim, mediante a contribuição do salário educacional na forma estabelecida pela lei;

VI — pela criação complementar à rede municipal de escolas de promoção popular, capazes de assegurar efetivas condições de acesso à educação de toda coletividade.

Art. 391 — A lei regulará a transferência de recursos públicos ao ensino privado a todos que a solicitem, dentro de quantitativos previamente estabelecidos, e obedecendo a processo classificatório, tendo em vista:

I — a contribuição inovadora da instituição para o ensino e pesquisa;

II — o suprimento de deficiências qualitativas ou quantitativas do ensino público;

III — a participação de representantes da comunidade nas decisões da instituição beneficiada;

IV — o interesse comunitário da sua atividade.

Parágrafo único — Têm prioridade na atribuição desses recursos as instituições de interesse social, reconhecidas pelos poderes públicos, e capazes de compen-sar, progressivamente, com recursos alternativos, o auxílio recebido pelo Estado.

Art. 392 — O provimento dos cargos iniciais e finais da carreira de magistério de grau médio e superior de ensino oficial será efetivado mediante concursos públicos de títulos e provas, assegurada a esta-

bilidade seja qual for o seu regime jurídico.

§ 1º — A lei e os estatutos da Universidade proverão a aposentadoria antecipada nos casos de manifesta ineficiência acadêmica de titular da estabilidade.

§ 2º — É assegurada a inviolabilidade de docência e declarada nula a dispensa que se faça apenas pela divergência de opiniões, independentemente de tempo de serviço.

Art. 393 — Será facultativo o ensino religioso nas escolas oficiais, sem constituir matéria do currículo.

Parágrafo único — Defere-se aos alunos, ou a seus representantes legais, o direito de exigir a prestação daquele ensino, no horário e programa escolar, de acordo com a confissão religiosa dos interessados.

Art. 394 — Os direitos, deveres e garantias do cidadão e os provindos do Estado Democrático de Direito constituirão matéria curricular obrigatória, em todos os níveis de educação.

## Capítulo II Da Cultura

Art. 395 — Compete ao Poder Público garantir a liberdade da expressão criadora dos valores da pessoa e a participação nos bens de cultura, indispensáveis à identidade nacional na diversidade da manifestação particular e universal de todos os cidadãos.

§ 1º — Esta expressão inclui a preservação e o desenvolvimento da língua e dos estilos de vida formadores da realidade nacional.

§ 2º — É reconhecido o concurso de todos os grupos historicamente constitutivos da formação do País, na sua participação igualitária e pluralística para a expressão da cultura brasileira.

Art. 396 — Para o cumprimento do disposto no artigo anterior, o Poder Público assegurará:

I — o acesso aos bens da cultura na integridade de suas manifestações;

II — a sua livre produção, circulação e exposição a toda a coletividade;

III — a preservação de todas as modalidades de expressão dos bens de cultura socialmente relevantes, bem como a memória nacional.

Art. 397 — O Poder Público proporcionará condições de preservação da ambiência dos bens da cultura, visando a garantir:

I — o acatamento de sua forma significativa, incluindo, entre outras medidas, o tombamento e a obrigação de restaurar;

II — o inventário sistemático desses bens referenciais da identidade nacional.

Art. 398 — São bens de cultura os de natureza material ou imaterial, individuais ou coletivos, portadores de referência à memória nacional, incluindo-se os documentos, obras, locais, modos de fazer de valor histórico e artístico, as paisagens naturais significativas e os acervos arqueológicos.

## CARTA DE GOIÂNIA

Os educadores presentes em Goiânia na IV Conferência Brasileira de Educação, no período de 2 a 5 de setembro de 1986, vêm a público divulgar as resoluções votadas no encerramento dos trabalhos. Atendendo ao convite das entidades organizadoras — ANDE (Associação Nacional de Educação), ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade) — seis mil participantes, vindos de todos os Estados do país, debateram temas da problemática educacional brasileira, tendo em vista a indicação de propostas para a nova Carta Constitucional.

Os profissionais da educação declaram-



se cientes de suas responsabilidades na construção de uma Nação democrática, onde os cidadãos possam exercer plenamente seus direitos, sem discriminação de qualquer espécie. Estão, por isso, empenhados em debater, analisar e fazer denúncias dos problemas e impasses da educação brasileira e, ao mesmo tempo, em colocar sua capacidade profissional e sua vontade política para a superação dos obstáculos que impedem a universalização do ensino público de qualidade para todo o povo brasileiro.

A IV Conferência Brasileira de Educação, ao propor princípios básicos a serem inscritos na Constituição, tem presente que o país enfrenta graves problemas sociais e econômicos, de natureza estrutural, que entravam a efetiva democratização do conjunto da sociedade. Tem presente, também, que o não enfrentamento urgente de tais problemas acarretará o comprometimento da viabilização das políticas sociais, especialmente da política educacional.

De fato, dados divulgados pelo próprio Governo Federal mostram que cerca de 60% dos brasileiros encontram-se em estado de extrema pobreza material, em contraste com uma minoria de grupos privilegiados que detêm o usufruto privado da riqueza que é social. Isso significa que as aspirações da coletividade pela democracia econômica, social e política são obstaculizadas por uma organização social injusta e, em decorrência, por políticas governamentais incapazes de promover a justiça social. Persiste uma política econômica e particularmente salarial marcada pela distribuição desigual da renda, cujas expressões são a questão agrária e a violência social contra os trabalhadores rurais; o enorme endividamento externo; a dívida pública; o precário atendimento às necessidades de escolarização da população e de outras políticas sociais como a saúde, a assistência e previdência social.

No âmbito da educação, o país continua convivendo com problemas crônicos referentes à universalização e qualidade do ensino, à gratuidade escolar, às condições de trabalho do magistério e à escassez e má distribuição das verbas públicas. Não é demais relembrar alguns dados que revelam o estado lastimável em que se encontra a educação nacional:

- mais de 50% de alunos repetentes ou excluídos ao longo da 1ª série do ensino de 1º grau;
- cerca de 30% de crianças e jovens na faixa dos 7 aos 14 anos fora da escola;
- 30% de analfabetos adultos e numeroso contingente de jovens e adultos sem acesso à escolarização básica;
- 22% de professores leigos;
- precária formação e aperfeiçoamento profissional de professores de todo o país;
- salários aviltados em todos os graus de ensino.

Há dois anos, os participantes da III Conferência Brasileira de Educação aprovavam um manifesto em que expressavam suas esperanças de que tais problemas crônicos viessem a ter um encaminhamento mais efetivo. Os educadores se envolveram num clima de positiva expectativa que tomava conta da sociedade brasileira, face às possibilidades abertas pelas mudanças na vida política do país, uma vez cessado o longo período de regime militar. Havia razões para esperanças: governos estaduais haviam sido eleitos pelo voto popular; profissionais da educação foram chamados a ocupar postos administrativos e técnicos; outras áreas da administração pública passaram a contar com profissionais compromissados com ideais e práticas convergentes com os interesses majoritários da sociedade; algumas reivindicações há anos exigidas pelos educadores, como por exemplo a priori-

zação do ensino de 1º e 2º graus, foram anunciadas pelos governos.

Entretanto, passado esse período, os educadores continuam denunciando a incapacidade do sistema político em assegurar a concretização de diretrizes educacionais voltadas para o atendimento dos interesses majoritários da população brasileira. Insistindo em práticas políticas arcaicas, os governos federal e estaduais continuam recorrendo a programas de impacto político e de favorecimento a grupos que colocam a educação a serviço de interesses menores. Promoções nacionais como o "Dia D da Educação", Educação para todos, Programa Nacional do Livro Didático, Projeto Educar, Projeto Nova Universidade, Projeto das 200 Escolas Técnicas, como também a sucessiva criação das chamadas "comissões de alto nível", não chegam a produzir mais do que efeitos de visibilidade política, já que são medidas descontínuas e desconectadas de um plano global de atendimento ao conjunto dos problemas educacionais. Tais promoções criam uma expectativa ilusória, contribuindo para desviar a atenção dos reais problemas.

Em relação às políticas públicas estaduais, essas mesmas práticas têm sido reiteradas, acrescentando-se que alguns programas de governo pretendem utilizar-se da estrutura e dos recursos do setor educacional para resolver problemas afetos a outros setores das políticas públicas, tais como a substituição da educação escolar por meros programas de assistência, saúde e treinamento profissional.

Cabe destacar, ainda, a questão das verbas para a educação, destinadas sobretudo aos projetos de impacto político e não às prioridades efetivas, e freqüentemente desviadas para instituições privadas. Esta situação tende a agravar-se com as ações dos grupos privatistas organizados para assegurar seus interesses na Carta Constitucional.

Neste momento em que a Nação se preocupa para eleger seus representantes ao Congresso Constituinte, os educadores brasileiros renovam sua disposição de luta, exigindo que os problemas educacionais sejam tratados de maneira responsável e coerente, tendo em vista as reais necessidades e interesses da população.

Os participantes da IV Conferência Brasileira de Educação reivindicam, assim, que a nova Carta Constitucional consagre os princípios do direito de todos os cidadãos brasileiros à educação, em todos os graus de ensino e do dever do Estado em promover os meios para garanti-la. Ao mesmo tempo, se comprometem a lutar pela efetivação destes princípios, organizando-se nas suas entidades, exigindo compromissos dos candidatos às Constituintes a nível federal e estadual e cobrando o cumprimento de medidas propostas para a democratização da educação.

Finalmente, propõem que os princípios formulados a seguir sejam inscritos no texto constitucional:

1. A educação escolar é um direito de todos os brasileiros e será gratuita e laica nos estabelecimentos públicos, em todos os níveis de ensino.
2. Todos os brasileiros têm direito à educação pública básica comum, gratuita e de igual qualidade, independentemente de sexo, cor, idade, confissão religiosa e filiação política, assim como da classe social ou da riqueza regional, estadual ou local.
3. O ensino fundamental com 8 anos de duração é obrigatório para todos os brasileiros, sendo permitida a matrícula a partir dos 6 anos de idade.
4. O Estado deverá prover os recursos necessários para assegurar as condições objetivas ao cumprimento dessa obrigatoriedade, a ser efetivada

- com um mínimo de 4 horas por dia, em 5 dias da semana.
5. É obrigação do Estado oferecer vagas em creches e pré-escolas para crianças de 0 a 6 anos e 11 meses de idade, com caráter prioritariamente pedagógico.
  6. São assegurados aos deficientes físicos, mentais e sensoriais serviços de atendimento pelo Estado, a partir de zero anos de idade, em todos os níveis de ensino.
  7. É dever do Estado prover o ensino fundamental, público e gratuito, de igual qualidade, para todos os jovens e adultos que foram excluídos da escola ou a ela não tiveram acesso na idade própria, provendo os recursos necessários ao cumprimento desse dever.
  8. O Estado deverá viabilizar soluções que compatibilizem escolarização obrigatória e necessidade de trabalho do menor até 14 anos de idade e, simultaneamente, captar e concentrar recursos orçamentários para a criação de um Fundo de Bolsas de Estudos a ser destinado às crianças e aos adolescentes de famílias de baixa renda, matriculados na escola pública.
  9. O ensino de 2º Grau, com 3 anos de duração, constitui a segunda etapa do ensino básico e é direito de todos.
  10. O ensino, em qualquer nível, será obrigatoriamente ministrado em Língua Portuguesa, sendo assegurado aos indígenas o direito à alfabetização nas línguas materna e portuguesa.
  11. Será definida uma carreira nacional do magistério, abrangendo todos os níveis e incluindo o acesso com o provimento de cargos por concurso, salário digno e condições satisfatórias de trabalho, aposentadoria com proventos integrais aos 25 anos de serviço no magistério e direito à sindicalização.
  12. As Universidades e demais instituições de ensino superior terão funcionamento autônomo e democrático.
  13. As Universidades públicas devem ser parte integrante do processo de elaboração da política de cultura, ciência e tecnologia do país, e agentes primordiais na execução dessa política que será decidida, por sua vez, no âmbito do Poder Legislativo.
  14. A lei regulamentará a responsabilidade dos Estados e Municípios na administração de seus sistemas de ensino e a participação da União para assegurar um padrão básico comum de qualidade dos estabelecimentos educacionais.
  15. Os recursos públicos destinados à educação serão aplicados exclusivamente nos sistemas de ensino criados e mantidos pela União, Estados e Municípios.
  16. Será de responsabilidade exclusiva dos setores da saúde pública a atenção à saúde da criança em idade escolar.
  17. A merenda escolar e qualquer outro programa assistencial a ser desenvolvido nas escolas devem contar com verbas próprias, desvinculadas dos recursos orçamentários para a educação *stricto sensu*, porém gerenciadas por órgãos da área educacional.
  18. É permitida a existência de estabelecimentos de ensino privado, desde que atendam às exigências legais e não necessitem de recursos públicos para sua manutenção.
  19. O Estado deverá garantir à sociedade civil o controle da execução da política educacional em todas as esferas (federal, estadual e municipal).

pal), através de organismos colegiados, democraticamente constituídos.

20. O Estado assegurará formas democráticas de participação e mecanismos que garantam o cumprimento e o controle social efetivo das suas obrigações referentes à educação pública, gratuita e de boa qualidade, em todos os níveis de ensino.
21. Fica mantido o disposto pela Emenda Calmon (EC 24, § 4º do Art. 176 da atual Constituição), assim como pelas Emendas Passos Porto (EC 23) e Irajá Rodrigues (EC 27) e a lei estabelecerá sanções jurídicas e administrativas no caso do não cumprimento destes dispositivos.

Os educadores presentes à IV Conferência Brasileira de Educação consideram indispensável que seja elaborada uma nova lei de diretrizes e bases da educação nacional, a partir dos princípios inscritos na Constituição.

Consideram, outrossim, essencial sua participação, através das entidades de representação na área, tanto na elaboração da Constituição, quanto da lei acima referida.

Consideram, ainda, que devem ser mobilizados todos os recursos no sentido de tornar público este posicionamento e de conclamar os candidatos dos diversos partidos à Constituinte, para a defesa dos princípios aqui enunciados.

## A CRISE DO ENSINO DA LEITURA NA FRANÇA\*

Nice, 1983: uma pesquisa entre os alunos da 6ª série do 1º grau revela que

\* "Resenha" das matérias "Nossos Filhos Já Não Sabem Ler" e "Para Ler é Preciso Inventar", de Gérard Petibjean, publicadas pelo Nouvel Observateur de 29-8/4-10-86 (páginas 46 a 51)

45% destes são incapazes de executarem determinada tarefa seguindo instruções escritas, 22,5% não sabem ler e 72% não conseguem deduzir o sentido de uma palavra em seu contexto.

França, 1986: em 71 colégios equipados com micro computadores, 16.005 alunos de 6ª série do 1º grau e de 1ª do 2º grau prestaram um teste de rapidez de leitura e de compreensão de textos de 40 minutos em média. Essa pesquisa nacional é promovida pelo Instituto Nacional de Pesquisa Pedagógica e pela Associação Francesa para a leitura. Seus resultados confirmam os piores receios: somente 16% dos alunos de 6ª série têm um desempenho razoável, suficiente para tirar bom proveito do ensino ministrado. Os leitores foram repartidos em 5 (cinco) grupos de nível. Os alunos do grupo 4 (quatro) demonstram ser capazes de ler mais de 15.000 palavras/hora. Este grau de competência, ainda que afastado das 30.000 palavras/hora de um bom leitor que não recorre a métodos de leitura dinâmica, permite-lhe ler uma página da revista em 4 (quatro) minutos, assimilando bem o teor do texto. O leitor do grupo 3 (três), que lê de 9.000 a 15.000 palavras/hora, vai gastar 8 (oito) minutos para ler o mesmo texto com razoável grau de compreensão. Sabemos que a fala tem um ritmo situado entre 9.000 e 10.000 palavras/hora. Os leitores do grupo 2 (dois), incapazes de ler de uma forma totalmente desvinculada da oralização, demoram 13 minutos para ler a mesma página, em um ritmo de 8.000 a 9.000 palavras/hora, sendo-lhes mais difícil assimilar o seu conteúdo. Os alunos do grupo 1 são aqueles que oralizam o texto sílaba por sílaba, em um ritmo de 1.500 a 6.000 palavras/hora. No seu caso, a leitura da mesma página requer 25 minutos de um esforço que não lhes deixa muita energia para a compreensão.

O grupo 0 (zero), por fim, é integrado por aqueles que não puderam demonstrar qualquer compreensão do que leram. Estes últimos representam 20% dos alunos de 6ª série, sendo que o grupo 1 (um) abrange 29% dos mesmos; o grupo 2 (dois) 35%; o grupo 3 (três) 13%; e o grupo 4 (quatro) 3%. Tão preocupante situação não é, no entanto, privilégio da França. O índice de “analfabetos por desuso”, ou seja, de pessoas que foram escolarizadas sem adquirirem um desempenho da leitura suficiente para tornarem-se leitores habituais, desaprendendo a ler por falta de prática, é de 4 (quatro) a 5% nos países europeus. Do outro lado do Atlântico, a Casa Branca estima em 46 milhões os “analfabetos marginais” incapazes de escrever um endereço ou calcular quanto devem receber de troco ao efetuar uma compra.

É óbvio que em um mundo de crescente competição internacional, em que a França procura se manter a frente, criando e exportando tecnologia, é de suma importância o nível educacional do país, motivo pelo qual o governo francês tem por objetivo dar, até o ano 2.000, uma escolaridade de segundo grau completo a pelo menos 80% da população. Os japoneses, do seu lado, já levaram este índice a 95%... A eficiência de leitura dos cidadãos, neste quadro, adquire dimensões de segurança nacional. Segundo JEAN FOU-CAMBERT, o maior especialista francês em ensino da leitura, a escolarização maciça da população atende perfeitamente às necessidades nacionais até os anos 50. A maioria dos cidadãos aprendia no 1º grau a decifrar o suficiente para desenvolver suas tarefas profissionais, que não requeriam uma real competência de leitor. 20% da população, de origem favorecida, aprendia no 2º grau a desenvolver atividades de leitor, aprimorando sua capacidade de entender o sentido de um escritor ao lê-lo, sem analisá-lo, nem “analisá-lo men-

talmente”. Somente este tipo de leitor, hoje apelidado de “bilingüe” pelos especialistas, é capaz de decodificar em um ritmo suficiente para que a leitura seja um agradável e eficaz meio de informação. Os outros leitores preferem informar-se mediante canais audio-visuais e perdem pé num sistema escolar que recorre quase que exclusivamente à escrita. Com a democratização do ensino do 2º e 3º grau, aumentou a proporção destes leitores fracassados: enquanto as exigências qualitativas iam sendo cada vez mais presentes, inclusive para os bons leitores, que tiveram que acompanhar a evolução tecnológica, as técnicas de ensino, segundo Jean Foucambert, não evoluíram.

Desde Jules Ferry, a escola faz o mesmo trabalho que consiste em dizer que ler é transformar um escrito em oral. Isto é errado... Hoje em dia, cerca de 99% dos professores aplicam o mesmo método, dito semiglobal. De início, dão à criança uma pequena coleção de palavras e frases bem escolhidas, graças às quais ela vai se familiarizando com a escrita. Logo a seguir, passam a trabalhar com o método silábico tradicional. Digamos que é algo melhor feito, mas inteligente que os métodos até 60 anos atrás. Mas, fundamentalmente, é o mesmo método. É preciso aprender de outra forma. Ler, é dar sentido. Ler, é formular hipóteses a respeito das palavras desconhecidas. Um grande linguísta americano dizia: a leitura é uma adivinhação psicolingüística. Claro, não se inventa tudo, mas parte-se do que se entende para abordar o que não se entende. Para ler, é preciso inventar. Pode parecer estranho, mas é assim que funciona o leitor: fica permanentemente elaborando hipóteses sobre o que vai ler, hipótese por ele confirmadas no momento em que se lê a frase “adivinhada”. Infelizmente, isto é o oposto daquilo que se pratica na escola. Ali não se tem o direito de inventar, de formular hipóteses. Houve inclusive uma

---

época, há cem anos, em que para se ter certeza de que os alunos não inventaram nada ensinavam-lhes a ler com textos latinos. Jean Foucambert acredita, que existem bons leitores porque eles fazem outra coisa que o que lhes dizem para fazer na escola... Um alfabetizado está na situação de uma criança a quem pediriam que identificasse a sua mãe detalhando seu calçado, sua roupa, a cor de seus olhos, do seu cabelo. Ninguém tem dificuldade em admitir que uma pessoa que deseja dominar bem um idioma estrangeiro terá que trabalhar muitos anos, aperfeiçoando-se, viajar para o exterior, se possível, e que as 200 horas de aula ministradas no colégio serão, de qualquer forma, insuficientes. Por que, então, é tão difícil admitir que aprender a ler é uma atividade tão complexa e delicada quanto a aprendizagem de uma língua estrangeira, e que, para tornar-se um leitor eficiente, é preciso completar as bases recebidas na escola primária com um trabalho contínuo de manutenção, de aperfeiçoamento, para a qual não são demais os dez anos de escolaridade obrigatória?

Resumindo: a escola deixou-se distanciar, sendo cada vez mais trágico o hiato entre o seu produto e a demanda social. Será, então, que as 800.000 crianças

de 6 anos que entraram na 1ª série em setembro e que terão 20 anos, no ano 2.000, são uma geração perdida?

Não são absolutamente uma geração perdida. Sabe-se transformar alfabetizados em leitores. Existem programas de *software*. Já foram testados com mais de 20.000 alunos. Temos os meios de endireitar a situação em 5 (cinco) anos. Trata-se do programa ELMO, elaborado pela AFPL\*, que objetiva ampliar a abrangência das fixações oculares, melhorar a rapidez de leitura, aprimorar as discriminações visuais, o poder de antecipação e as estratégias de exploração da página e que pode ser usado tanto por crianças quanto por adultos. É impressionante a sua eficiência: após 4 (quatro) horas de treino, alunos de 9 (nove) anos a 9,5 anos duplicaram sua capacidade de compreensão da escrita e fizeram o seu ritmo de leitura passar de 6.360 a 11.690 palavras/hora, em média. O que, por sinal, vem confirmar a tese de Jean Foucambert: um leitor eficiente é sempre um leitor rápido.

---

\* Association Française Pour la Lecture  
B.P. 13.505, 75226 Paris Cedex 2. França

---

## Índice do Volume\*

O índice remissivo que se segue refere-se às matérias do volume 67 (ns. 155, 156 e 157) da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Divide-se em duas partes, de acordo com os diferentes pontos de acesso:

1. **Índice de autores** – em forma de referência, indicando todos os autores com remissivas para o autor da entrada principal.
2. **Índice de assuntos** – compreendendo a seguinte estrutura: a) rotação das palavras significativas dos títulos dos artigos; b) atribuição de descritores extraídos do Thesaurus Brased (em caixa alta) para os assuntos de cada artigo não constantes dos títulos.

---

\* Elaborado por Nelcir Antoniazzi, professor da SEC/RS à disposição do MEC/INEP/SIBE e bibliotecário CRB-01/1067

- ALBUQUERQUE, Mabel Ann Black de. Ver CAVALCANTI, Ednar Carvalho.
- ALMEIDA, Guido de. Ver MELLO, Guiomar Namó de. /Resenha/
- ANDRADE, Luis Aureliano Gama de; PINTO, Ana Maria de Rezende; GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa. Mudança e estagnação na universidade brasileira: o impacto do programa MEC/BID II. RBEP, 67(156):320-50, maio/ago. 1986.
- ANDRADE, Luis Aureliano Gama de. Ver PRATES, Antonio Augusto Pereira.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; MEDIANO, Zélia Domingues; LELIS, Isabel Alice O.; PAULO, Iliana. Revitalização da escola normal. RBEP, 67(156):467-9, maio/ago. 1986./seção: Notas de Pesquisa/
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Ver GATTI, Bernardete A.
- AQUINO, Léa Gusmão Thomaz de. Ver MOYSÉS, Lúcia Maria Moraes.
- AZZI, Roberta G. Ver FRANCO, Maria Laura P. Barbosa.
- BECKER, Egon. Um discurso científico sobre a educação em crise: a sociologia da educação na República Federal da Alemanha. RBEP, 67(157): 552-70, set./dez. 1986.
- BERNARDES, Nara Guazzelli. Ver RASCHE, Vânia Maria Moreira.
- BOMENY, Helena Maria Bousquet. Ver BRITTO, Jader de Medeiros. /Resenha/
- BORGES, Esther Kraizer. Ver CARVALHO, Marlene Alves de Oliveira.
- BRASILE. Cecília Gerales & DARIWICH, Maria Aida Vasconcelos. Caminho aberto pelos (des) caminhos da evasão. RBEP, 67(156):469-74, maio/ago. 1986. /seção: Notas de Pesquisa/
- BRITTO, Jader de Medeiros. /Resenha/
- SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. Tempos de Capaneia. Rio de Janeiro, Paz e Terra; São Paulo, EDUSP, 1984. 388p. RBEP, 67(156): 487-9, maio/ago. 1986./seção: Resenhas Críticas/
- BURLE, Cristina Maria Colombim, Ver MOYSÉS, Lúcia Maria Moraes.
- CARRAHER, David William, Ver CARRAHER, Terezinha Nunes.
- CARRAHER, Terezinha Nunes; CARRAHER, David William; SCHLIEMANN, Analúcia Dias; RUIZ, Edvirges Rodrigues Liberado. Proporcionalidade na educação científica e matemática: quantidades medidas por razões. RBEP, 67(155):93-107, jan./abr. 1986.
- CARRAHER, Terezinha Nunes; CARRAHER, David William; SCHLIEMANN, Analúcia Dias. Proporcionalidade na educação científica e matemática; desenvolvimento cognitivo e aprendizagem. RBEP, 67(157):586-602, set./dez. 1986.
- CARRAHER, Terezinha Nunes; SCHLIEMANN, Analúcia Dias; CARRAHER, David William. Proporcionalidade na educação científica e matemática: uma análise de tarefas piagetianas. RBEP, 67(156): 367-79, maio/ago. 1986.
- CARVALHO, Marlene Alves de Oliveira & BORGES, Esther Kraizer. Estudo de



- casos de alunos de classes de alfabetização que apresentam dificuldades de aprendizagem de leitura e/ou de adaptação à vida escolar. RBEP, 67(157): 650-7, set./dez. 1986./seção: Notas de Pesquisa/
- CASTRO, Claudio de Moura. Ver GOMES, Candido./Resenha/
- CAVALCANTI, Ednar Carvalho; SOBREIRA, Ana Regina Cavalcanti; LAPA, Constância Nely Swenson; ALBUQUERQUE, Mabel Ann Black de; COSTA, Maria da Penha Ferreira; SILVA, Maria Lúcia Cavalcanti da; SOUZA, Péricles Luiz de; SILVA, Rubem Eduardo da. O perfil da estrutura educacional a nível de 2º grau em Pernambuco: caracterização e perspectivas do seu processo de ensino. RBEP, 67 (155): 210-5, jan./abr. 1986./seção: Notas de Pesquisa/
- COSTA, Maria da Penha Ferreira. Ver CAVALCANTI, Ednar Carvalho.
- COSTA, Vanda Maria Ribeiro. Ver BRITTO, Jader de Medeiros. /Resenha/
- DARWICH, Maria Aida Vasconcelos. Ver BRASILE, Cecília Geraldês.
- DAVEIRA, Adriano Salmar Nogueira e. Ver WEBER, Silke. /Resenha/
- DEMO, Pedro. Avaliação qualitativa — um ensaio introdutório. RBEP, 67 (157): 571-85, set./dez. 1986.
- DENIGRES, Regina Helena Zerbini. O papel do estágio na formação do professor: um estudo da prática educativa. RBEP, 67(155): 207-10, jan./abr. 1986. /seção: Notas de Pesquisa/
- DOMINGUES, José Luiz. Interesses humanos e paradigmas curriculares. RBEP, 67(156):351-66, maio/ago. 1986.
- EILERT, Rosaura. Ver RASCHE, Vânia Maria Moreira.
- FERREIRO, Emília. Ver WEISZ, Telma. /Resenha/
- FRANCO, Maria Laura P. Barbosa; ZIBAS, Dagmar; AZZI, Roberta G. Acompanhamento de egressos de escolas técnicas agrícolas: uma oportunidade para a análise da função social do ensino técnico. RBEP, 67 (156):477-9, maio/ago. 1986./seção: Notas de Pesquisa/
- FREITAG, Barbara. Alfabetização e linguagem. RBEP, 67(157):649-50, set./dez. 1986./seção: Notas de Pesquisa/
- GATTI, Bernardete A. /Resenha/ LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaço Afonso de. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986. 99p. RBEP, 67(157): 667-8 set./dez. 1986. /seção: Resenhas Críticas/
- GIANNOTTI, José Arthur. Ver MIRANDA, Glaucia Vasques de. /Resenha/
- GIANNOTTI, José Arthur. Ver ROMANO, Roberto. /Resenha/
- GOMES, Candido. /Resenha/ CASTRO, Claudio de Moura. Ciência e universidade. Rio de Janeiro, Zahar, 1985. 96p. RBEP, 67(155):224-6, jan./abr. 1986. /seção: Resenhas Críticas/
- GOMES, Candido Alberto A sociologia da educação em perspectiva internacional. RBEP, 67(157): 517-20, set./dez 1986.
- GONDIM, Maria Augusta Drumond Ramos. Ver SOUSA SOBRINHO, Antonio Ferreira de.
- GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa. Ver ANDRADE, Luis Aureliano Gama de.
- HADDAD, Sérgio & SIQUEIRA, Maria Clara Di Pierro. Levantamento dos estudos e pesquisas sobre o ensino supletivo no Brasil — 1971-1985. RBEP, 67 (156): 474-7, maio/ago. 1986. /seção: Notas de Pesquisa/
- HOUAISS, Antonio. /Resenha/ SOARES, Magda. Linguagem e escola: uma perspectiva social. São Paulo, Ática, 1986. 96p. RBEP, 67(155): 227-31, jan./abr. 1986. /seção: Resenhas Críticas/
- HUTIN, Raymond. Aprendizagem e avaliação da leitura. RBEP, 67(157): 603-

- 16, set./dez. 1986.
- ISAMBERT-JAMATI, Viviane. Para onde vai a sociologia da educação na França? RBEP, 67 (157): 538-51, set./dez. 1986.
- KENSKI, Sônia Maria Coimbra. Ver KUENZER, Acacia Zeneida.
- KUENZER, Acacia Zeneida; TARNOWSKI, Luiz Celso; KENSKI, Sônia Maria Coimbra. A universalização da educação básica: em busca de uma metodologia para o diagnóstico das necessidades educacionais. RBEP, 67(155): 72-92, jan./abr. 1986.
- LAPA, Constância Nely Swenson. Ver CAVALCANTI, Ednar Carvalho.
- LELIS, Isabel Alice O. Ver ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de.
- LÜDKE, Menga. Ver GATTI, Bernardete A. /Resenha/
- MACHADO, Lucília Regina de Souza. /Resenha/ MADEIRA, Felícia R. & MELLO, Guiomar Namó de. Educação na América Latina: os modelos teóricos e a realidade social. São Paulo, Cortez Autores Associados, 1985. 272p. RBEP, 67(156): 481-7, maio/ago. 1986. / seção: Resenhas Críticas/
- MADEIRA, Felícia R. Ver MACHADO, Lucília Regina de Souza. /Resenha/
- MAHLER, Fred. Um modelo global de desenvolvimento teórico da sociologia da educação. RBEP, 67(157):521-31, set./dez. 1986.
- MARKERT, Werner. Ciência da educação entre modernidade e pós-modernismo. RBEP, 67(156): 306-19, maio/ago. 1986.
- MARTIRE, Ana Maria. Ver MOYSÉS, Lúcia Maria Moraes.
- MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Educação popular, uma reivindicação da classe trabalhadora? RBEP, 67(155): 215-7, jan./abr. 1986. /seção: Notas de Pesquisa/
- MEDIANO, Zélia Domingues. Ver ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de.
- MELLO, Guiomar Namó de. /Resenha/ ALMEIDA, Guido de. O professor que não ensina. São Paulo, Summus, 1986. 158p. RBEP, 67(155):223-4, jan./abr. 1986. /seção: Resenhas Críticas/
- MELLO, Guiomar Namó de. Ver MACHADO, Lucília Regina de Souza. /Resenha/
- MIRANDA, Glauro Vasques de. /Resenha/ GIOANNOTTI, José Arthur. A universidade em ritmo de barbárie. São Paulo, Brasiliense, 1986. 113p. RBEP, 67(157): 668-72, set./dez. 1986. /seção: Resenhas Críticas/
- MIRANDA, Maria Ceres Freire. Ver SOUSA SOBRINHO, Antonio Ferreira de.
- MOCHCOVITH, Luna Galano. Educação, Estado e cidadania: uma reflexão sobre a realidade atual do sistema educacional brasileiro. RBEP, 67(155): 219, jan./abr. 1986. /seção Dissertações e Teses/
- MONTE, Nietta Lindemberg. Análise de uma experiência de autoria. RBEP, 67 (157):661-6, set./dez. 1986. /seção: Notas de Pesquisa/
- MORAES, Maria Stela Marcondes. Resistência e prática operária. O movimento dos operários da FIAT/Diesel e a formação da Associação Cultural de Apoio Mútuo (ACAM). RBEP, 67(155): 219-20, jan./abr. 1986. /seção: Dissertações e Teses/
- MOURA, Maria José de. Ver SOUSA SOBRINHO, Antonio Ferreira de.
- MOYSÉS, Lúcia Maria Moraes; AQUINO, Léa Maria Gusmão Thomaz de; SOUZA, Regina Bezerra de Menezes; MARTIRE, Ana Maria; BURLE, Cristina Maria Colombim; TRINDADE, Ana Lúcia. O cotidiano do livro didático na escola: as características do livro didático e os alunos. RBEP, 67(157): 657-8, set./dez. 1986. /seção: Notas de Pesquisa/
- NEUBARTH, Selina Maria Dal Moro. De

- escola paroquial a escola pública: o significado da escola no desenvolvimento de Sananduva/RS. RBEP, 67(155): 220-1, jan./abr. 1986. /seção: Dissertações e Teses/
- OLIVEIRA, Zuleide Teixeira Marinho de. O psicólogo escolar: uma visão crítica de sua atuação no município do Rio de Janeiro. RBEP, 67(155): 221, jan./abr. /seção: Dissertações e Teses/
- PAIVA, Vanilda. Extensão universitária no Brasil. RBEP, 67(155): 135-51, jan./abr. 1986.
- PAIXÃO, Antonio Luiz. Ver PRATES, Antonio Augusto Pereira.
- PARENTE, Letícia Tarquínio de Souza. A ciência química, ensino e pesquisa na universidade brasileira. RBEP, 67(155):222, jan./abr. 1986. /seção: Dissertações e Teses/
- PAULO, Iliana. Ver ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de.
- PEREIRA, Lilia Maria Gardenal da Silva. Ver PRATES, Antonio Augusto Pereira.
- PEREIRA, Rita A. Bernardi. Exercícios de caligrafia: uma prática ultrapassada? RBEP, 67(155):108-16, jan./abr. 1986.
- PILATI, Orlando. Ver ROCHA, Lúcia Maria da Franca.
- PINTO, Ana Maria de Rezende. Ver ANDRADE, Luis Aureliano Gama de.
- PORTO, Maria Stela Grossi. Ver ROCHA, Lúcia Maria da Franca.
- PRATES, Antonio Augusto Pereira; PAIXÃO, Antonio Luiz; PEREIRA, Lilia Maria Gardenal da Silva; ANDRADE, Luis Aureliano Gama de. Ciclo básico: um estudo de implementação de políticas públicas na universidade brasileira. RBEP, 67(155):52-71, jan./abr. 1986.
- RASCHE, Vânia Maria Moreira; BERNARDES, Nara Guazzelli; SAPIRO, Clary; EILERT, Rosaura; ZILLES, Marlene; SILVA, Julia Orquim da. O atendimento da criança de 5 a 7 anos em diferentes instituições pré-escolares. RBEP, 67(157): 658-61, set./dez. 1986./ seção: Notas de Pesquisa/
- RESENDE, Márcia M. Spyer. O saber do aluno e o ensino de geografia. RBEP, 67(156): 380-401, maio/ago. 1986.
- RIBEIRO, Sergio Costa. Ver ROCHA, Lúcia Maria da Franca.
- ROCHA, Lúcia Maria da Franca; PORTO, Maria Stela Grossi; SANTOS, Mariza Veloso Motta; PILATI, Orlando; RIBEIRO, Sergio Costa. A relação pesquisa/ensino nas instituições de ensino superior. RBEP, 67(155):5-51, jan./abr. 1986.
- ROMANO, Roberto. /Resenha/ GIANNOTTI, José Arthur. A universidade em ritmo de barbárie. São Paulo, Brasileira, 1986. 113p. RBEP, 67(157): 672-6, set./dez. 1986./seção: Resenhas Críticas/
- ROSA, Lutero Oliveira. A pesquisa sobre educação pré-escolar: uma análise crítica. RBEP, 67(155):117-34, jan./abr. 1986.
- RUIZ, Edvirges Rodrigues Liberado. Ver CARRAHER, Terezinha Nunes.
- SANTOS, Mariza Veloso Motta. Ver ROCHA, Lúcia Maria da Franca.
- SAPIRO, Clary. Ver RASCHE, Vânia Maria Moreira.
- SCHLIEMANN, Analúcia Dias. Ver CARRAHER, Terezinha Nunes. Proporcionalidade...
- SCWARTZMAN, Simon. Ver Britto, Jader de Medeiros. /Resenha/
- SILVA, Julia Orquim da. Ver RASCHE, Vânia Maria Moreira.
- SILVA, Maria Lúcia Cavalcanti da. Ver CAVALCANTI, Ednar Carvalho.
- SILVA, Rubem Eduardo da. Ver CAVALCANTI, Ednar Carvalho.
- SIQUEIRA, Maria Clara Di Pierro. Ver HADDAD, Sérgio.
- SOARES, Magda. Ver HOUAISS, Antônio /Resenha/
- SOBRAL, Fernando Antônio da Fonseca.

- A produção e a apropriação social da pesquisa científica e tecnológica — uma discussão do capitalismo dependente. RBEP, 67(156): 287-305, maio/ago. 1986.
- SOBREIRA, Ana Regina Cavalcanti. Ver CAVALCANTI, Ednar Carvalho.
- SOUSA SOBRINHO, Antonio Ferreira de; GONDIM, Maria Augusta Drumond Ramos; MIRANDA, Maria Ceres Freire; VALE, Maria Luiza do; MOURA, Maria José de. As classes multisseriadas em escolas do meio rural do Piauí. RBEP, 67(155):213-5, jan./abr. 1986. /seção: Notas de Pesquisa/
- SOUZA, Péricles Luiz de. Ver CAVALCANTI, Ednar Carvalho.
- SOUZA, Regina Bezerra de Menezes. Ver MOYSÉS, Lúcia Maria Moraes.
- TARNOWSKI, Luiz Celso. Ver KUENZER, Acacia Zeneida.
- TEBEROSKY, Ana. Ver WEISZ, Telma. /Resenha/
- TRINDADE, Ana Lúcia. Ver MOYSÉS, Lúcia Maria Moraes.
- VALE, Maria Luiza do. Ver SOUSA SOBRINHO, Antonio Ferreira de.
- VALLADARES, Kátia do Prado. O acendedor de lampiões; roteiro para uma leitura da vida e obra de Clarival do Prado Valladares — um educador. RBEP, 67 (155): 221-2, jan./abr. 1986. /seção: Dissertações e Teses/
- VALLE, Bertha de Borja Reis do. Onde estão nossos alunos? Fatores do absentismo, evasão e não-ingresso na escola. RBEP, 67(155): 220, jan./abr. 1986. /seção: Dissertações e Teses/
- VITAL, Clemência Maia. Da paz social à hegemonia do capital: o SESI/AM na educação do trabalhador. RBEP, 67 (155):220, jan./abr. 1986. /seção: Dissertações e Teses/
- WEBER, Silke. /Resenha/ DAVEIRA, Adriano Salmar Nogueira e. A fala do povo; a reprodução do conhecimento no saber popular. Petrópolis, Vozes, 1985. 129p. RBEP, 67(155): 226-7, jan./abr. 1986. /seção: Resenhas Críticas/
- WEISZ, Telma. /Resenha/ FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. A psicogênese da língua escrita. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 1986. 248p. RBEP, 67(156): 489-90, maio/ago. 1986. /seção: Resenhas Críticas/
- YOUNG, Michael. A propósito de uma sociologia crítica de educação. RBEP, 67(157):532-7, set./dez. 1986.
- ZIBAS, Dagmar. Ver FRANCO, Maria Laura P. Barbosa.
- ZILLES, Marlene. Ver RASCHE, Vânia Maria Moreira.
- ZINDELUK, Ruth Levi. A professora de 1º grau frente às normas e práticas da avaliação. RBEP, 67(155):220, jan./abr. 1986. /seção: Dissertações e Teses/

## ÍNDICE DE ASSUNTOS

- absenteísmo, evasão e não-ingresso na escola. /Onde estão nossos alunos? Fatores do. RBEP, 67(155):220, jan./abr. 1986. /seção: Dissertações e Teses/
- O acendedor de lampiões; roteiro para uma leitura da vida e obra de Clarival do Prado Valladares – um educador. RBEP, 67(155): 221-2, jan./abr. 1986. /seção: Dissertações e Teses/
- acesso à universidade. / O ensino superior noturno e a democratização do. RBEP, 67(157): 617-47, set./dez. 1986.
- Acompanhamento de egressos de escolas técnicas agrícolas: uma oportunidade para a análise da função social do ensino técnico. RBEP, 67(156): 477-9, maio/ago. 1986./seção: Notas de Pesquisa/
- adaptação à vida escolar. /Estudo de casos de alunos de classes de alfabetização que apresentam dificuldades de aprendizagem de leitura e/ou de. RBEP, 67(157):650-7, set./dez. 1986. /seção: Notas de Pesquisa/
- agrícolas: uma oportunidade para a análise da função social do ensino técnico. /Acompanhamento de egressos de escolas técnicas. RBEP, 67(156): 477-9, maio/ago. 1986. /seção: Notas de Pesquisa/
- Alemanha. /Um discurso científico sobre a educação em crise: a sociologia da educação na República Federal da. RBEP, 67(157): 552-70, set./dez. 1986.
- Alfabetização e linguagem. RBEP, 67(157):649-50, set./dez, 1986. /seção: Notas de Pesquisa/
- alfabetização que apresentam dificuldades de aprendizagem de leitura e/ou de adaptação à vida escolar. /Estudo de casos de alunos de classes de. RBEP, 67(157): 650-7, set./dez. 1986. /seção: Notas de Pesquisa/
- aluno e o ensino de geografia. /O saber do. RBEP, 67(156): 380-401, maio/ago. 1986.
- alunos. /O cotidiano do livro didático na escola: as características do livro didático e os. RBEP, 67(157): 657-8, set./dez. 1986. /seção: Notas de Pesquisa/
- alunos de classes de alfabetização que apresentam dificuldades de aprendizagem de leitura e/ou de adaptação à vida escolar. /Estudos de casos de. RBEP, 67(157):650-7, set./dez. 1986. /seção: Notas de Pesquisa/
- alunos? Fatores do absenteísmo, evasão e não-ingresso na escola./ Onde estão nossos. RBEP, 67(155):220, jan./abr. 1986. /seção: Dissertações e Teses/
- AM na educação do trabalhador. /Da paz social à hegemonia do capital: O SESI. RBEP, 67(155): 220, jan./abr. 1986. /seção: Dissertações e Teses/
- América Latina: os modelos teóricos e a realidade social. /Educação na. RBEP, 67(156): 481-7, maio/ago. 1986. /seção: Resenhas Críticas/
- análise da função social do ensino técnico. /Acompanhamento de egressos de escolas técnicas agrícolas: uma oportunidade para a. RBEP, 67(156): 477-9, maio/ago. 1986. /seção: Notas de Pesquisa/
- Análise de uma experiência de autoria.

- RBEP, 67(157): 661-6, set./dez. 1986. /seção: Notas de Pesquisa/
- aprendizagem da leitura e/ou de adaptação à vida escolar. /Estudo de casos de alunos de classes de alfabetização que apresentam dificuldades de. RBEP, 67(157):650-7, set./dez. 1986. /seção: Notas de Pesquisa/
- Aprendizagem e avaliação da leitura. RBEP, 67(157): 603-16, set./dez. 1986.
- aprendizagem. /Proporcionalidade na educação científica e matemática; desenvolvimento cognitivo e. RBEP, 67(157): 586-602, set./dez. 1986.
- apropriação social da pesquisa científica e tecnológica – uma discussão do capitalismo dependente. /A produção e a. RBEP, 67(156): 287-305, maio/ago. 1986.
- Associação Cultural de Apoio Mútuo (ACAM). /Resistência e prática operária. O movimento dos operários da FIAT/Diesel e a formação da. RBEP, 67(155): 219-20, jan./abr. 1986. /seção: Dissertações e Teses/
- O atendimento da criança de 5 a 7 anos em diferentes instituições pré-escolares. RBEP, 67(157): 658-61, set./dez. 1986. /seção: Notas de Pesquisa/
- avaliação da leitura. /Aprendizagem e. RBEP, 67(157): 603-16, set./dez. 1986.
- avaliação. /A professora de 19 grau frente às normas e práticas de. RBEP, 67(155): 220, jan./abr. 1986. /seção: Dissertações e Teses/
- Avaliação qualitativa – um ensaio introdutório. RBEP, 67(157): 571-85, set./dez. 1986.
- básico: um estudo de implementação de políticas públicas na universidade brasileira. /Ciclo. RBEP, 67(155):52-71, jan./abr. 1986.
- BID II /Mudança e estagnação na universidade brasileira: o impacto do programa MEC. RBEP, 67(156): 320-50, maio/ago. 1986.
- Brasil. /Extensão universitária no. 67(155): 135-51, jan./abr. 1986.
- Brasil – 1971-1985. /Levantamento dos estudos e pesquisas sobre o ensino supletivo no. RBEP, 67(156): 474-7, maio/ago. 1986. /seção: Notas de Pesquisa/
- caligrafia: uma prática ultrapassada? / Exercícios de. RBEP, 67(155): 108-16, jan./abr. 1986.
- Caminho aberto pelos (des) caminhos da evasão. RBEP, 67(156): 469-74, maio/ago. 1986. /seção: Notas de Pesquisa/ caminhos da evasão. /Caminho aberto pelos (des). RBEP, 67(156): 469-74, maio/ago. 1986. /seção: Notas de Pesquisa/
- Capanema. /Tempos de. RBEP, 67(156): 487-9, maio/ago. 1986. /seção: Resenhas Críticas/
- capital: o SESI/AM na educação do trabalhador. /Da paz social à hegemonia do. RBEP, 67(155):220, jan./abr. 1986. /seção: Dissertações e Teses/
- capitalismo dependente. /A produção e a apropriação social da pesquisa científica e tecnológica – uma discussão do. RBEP, 67(156): 287-305, maio/ago. 1986.
- Carta brasileira de educação democrática. RBEP, 67(156): 403-10, maio/ago. 1986.
- Carta de Goiânia. RBEP, 67(157): 679-83, set./dez. 1986./seção: Comunicações e Informações/
- CENTROS RURAIS UNIVERSITÁRIOS DE TREINAMENTO E AÇÃO COMUNITÁRIA – CRUTAC. RBEP, 67(155): 135-51, jan./abr. 1986.
- Ciclo básico: um estudo de implementação de políticas públicas na universidade brasileira. RBEP, 67(155): 52-71, jan./abr. 1986.
- cidadania: uma reflexão sobre a realidade atual do sistema educacional brasileiro.

- /Educação, Estado e. RBEP, 67(155): 219, jan./abr. 1986. /seção: Dissertações e Teses/
- Ciência da educação entre modernidade e pós-modernismo. RBEP, 67(156): 306-19, maio/ago. 1986.
- Ciência e universidade. RBEP, 67(155): 224-6, jan./abr. 1986. /seção: Resenhas Críticas/
- A ciência química, ensino e pesquisa na universidade brasileira. RBEP, 67(155): 222, jan./abr. 1986. /seção: Dissertações e Teses/
- científica e matemática: uma análise de tarefas piagetianas. /Proporcionalidade na educação. RBEP, 67(156): 367-79, maio/ago. 1986.
- Clarival do Prado Valladares — um educador. /O acendedor de lampiões; roteiro para uma leitura da vida e obra de. RBEP, 67(155): 221-2, jan./abr. 1986. /seção: Dissertações e Teses/
- classe trabalhadora? /Educação popular, uma reivindicação da. RBEP, 67(155): 215-7, jan./abr. 1986. /seção: Notas de Pesquisa/
- As classes multisseriadas em escolas do meio rural do Piauí. RBEP, 67(155): 213-5, jan./abr. 1986. /seção: Notas de Pesquisa/
- conhecimento no saber popular. /A fala do povo; a reprodução do. RBEP, 67(155): 226-7, jan./abr. 1986. /seção: Resenhas Críticas/
- cognitivo e aprendizagem. /Proporcionalidade na educação científica e matemática; desenvolvimento. RBEP, 67(157): 586-602, set./dez. 1986.
- CORPO DOCENTE. RBEP, 67(155): 16-7, jan./abr. 1986.
- O cotidiano do livro didático na escola: as características do livro didático e os alunos. RBEP, 67(157): 657-8, set./dez. 1986. /seção: Notas de Pesquisa/
- criança de 5 a 7 anos em diferentes instituições pré-escolares. /O atendimento da. RBEP, 67(157): 658-61, set./dez. 1986. /seção: Notas de Pesquisa/
- A crise do ensino da leitura na França. RBEP, 67(157): 683-5, set./dez. 1986. /seção: Comunicações e Informações/
- cultura no projeto da comissão especial. /Educação e. RBEP, 67(157): 677-9, set./dez. 1986. /seção: Comunicações e Informações/
- cultural (mesa-redonda). /Educação para todos e a atuação da indústria. RBEP, 67(155): 171-206, jan./abr. 1986.
- curriculares. /Interesses humanos e paradigmas. RBEP, 67(156): 331-66, maio/ago. 1986.
- Da paz social à hegemonia do capital: o SESI/AM na educação do trabalhador. RBEP, 67(155): 220, jan./abr. 1986. /seção: Dissertações e Teses/
- Da escola paroquial a escola pública: o significado da escola no desenvolvimento de Sananduva/RS. RBEP, 67(155): 220-1, jan./abr. 1986. /seção: Dissertações e Teses/
- debate nacional. /Proposta de nova política para o ensino superior é submetida ao. RBEP, 67(155): 233-81, jan./abr. 1986. /seção: Comunicações e Informações/
- Deflagrada a expansão do ensino técnico de 2º grau. RBEP, 67(156): 512, maio/ago. 1986. /seção: Comunicações e Informações/
- democrática. /Carta brasileira de educação. RBEP, 67(156): 403-10, maio/ago. 1986.
- democratização do acesso à universidade. /O ensino superior noturno e a. RBEP, 67(157): 617-47, set./dez. 1986.
- (des) caminhos da evasão. /Caminho aberto pelos. RBEP, 67(156): 469-74, maio/ago. 1986. /seção: Notas de Pesquisa/
- desenvolvimento cognitivo e aprendiza-

- gem. /Proporcionalidade na educação científica e matemática. RBEP, 67 (157): 586-602, set./dez. 1986.
- desenvolvimento de Sananduva/RS. /De escola paroquial a escola pública: o significado da escola no. RBEP, 67(155): 220-1, jan./abr. 1986. /seção: Dissertações e Teses/
- desenvolvimento teórico da sociologia da educação. /Um modelo global de. RBEP, 67(157): 521-31, set./dez. 1986.
- Um discurso científico sobre a educação em crise: a sociologia da educação na República Federal da Alemanha. RBEP, 67(157): 552-70, set./dez. 1986.
- educação: abordagens qualitativas. /Pesquisa em. RBEP, 67(157): 667-8, set./dez. 1986. /seção: Resenhas Críticas/
- educação básica: em busca de uma metodologia para o diagnóstico das necessidades educacionais. /A universalização da. RBEP, 67(155): 72-92, jan./abr. 1986.
- educação científica e matemática: uma análise de tarefas piagetianas. /Proporcionalidade na. RBEP, 67(156):367-79, maio/ago. 1986.
- educação científica e matemática; desenvolvimento cognitivo e aprendizagem. /Proporcionalidade na. RBEP, 67 (157): 586-602, set./dez. 1986.
- educação científica e matemática: quantidades medidas por razões. /Proporcionalidade na. RBEP, 67(155): 93-107, jan./abr. 1986.
- educação democrática. /Carta brasileira de. RBEP, 67(156): 403-10, maio/ago. 1986.
- educação do trabalhador. /Da paz social à hegemonia do capital: o SESI/AM na. RBEP, 67(155): 220, jan./abr. 1986. /seção: Dissertações e Teses/
- Educação e cultura no projeto da comissão especial. RBEP, 67(157): 677-9, set./dez. 1986. /seção: Comunicações e Informações/
- educação em crise: a sociologia da educação na República Federal da Alemanha. /Um discurso científico sobre a. RBEP, 67(157): 552-70, set./dez. 1986.
- educação em perspectiva internacional. /A sociologia da. RBEP, 67(157): 517-20, set./dez. 1986.
- educação entre modernidade e pós-modernismo. /Ciência da. RBEP, 67 (156): 306-19, maio/ago. 1986.
- Educação, Estado e cidadania: uma reflexão sobre a realidade atual do sistema educacional brasileiro. RBEP, 67(155): 219, jan./abr. 1986. /seção: Dissertações e Teses/
- educação. /Um modelo global de desenvolvimento teórico da sociologia da. RBEP, 67(157): 521-31, set./dez. 1986.
- Educação na América Latina: os modelos teóricos e a realidade social. RBEP, 67(156): 481-7, maio/ago. 1986./seção: Resenhas Críticas/
- educação na França? /Para onde vai a sociologia da. RBEP, 67(157): 538-51, set./dez. 1986.
- educação na República Federal da Alemanha. /Um discurso científico sobre a educação em crise: a sociologia da. RBEP, 67(157): 552-70, set./dez. 1986.
- Educação para todos e a atuação da indústria cultural (mesa-redonda). RBEP, 67(155): 171-206, jan./abr. 1986.
- Educação popular, uma reivindicação da classe trabalhadora? RBEP, 67(155): 215-7, jan./abr. 1986. /seção: Notas de



- Pesquisa/  
 educação pré-escolar: uma análise crítica. /A pesquisa sobre. RBEP, 67(155): 117-34, jan./abr. 1986.
- educação. /A propósito de uma sociologia crítica de. RBEP, 67(157): 532-7, set./dez. 1986.
- educacionais. /A universalização da educação básica: em busca de uma metodologia para o diagnóstico das necessidades. RBEP, 67(155): 72-92, jan./abr. 1986.
- educador. /O acendedor de lampiões; roteiro para uma leitura da vida e obra de Clarival do Prado Valladares — um. RBEP, 67(155): 221-2, jan./abr. 1986. /seção: Dissertações e Teses/
- egressos de escolas técnicas agrícolas: uma oportunidade para a análise da função social do ensino técnico. /Acompanhamento de. RBEP, 67(156): 477-9, maio/ago. 1986. /seção: Notas de Pesquisa/
- ensina. /O professor que não. RBEP, 67(155): 223-4, jan./abr. 1986. /seção: Resenhas Críticas/
- ensino da leitura na França. /A crise do. RBEP, 67(157): 683-5, set./dez. 1986. /seção: Comunicações e Informações/
- ensino de geografia. /O saber do aluno e o. RBEP, 67(156): 380-401, maio/ago. 1986.
- ensino do futuro. /Proposições para o. RBEP, 67(155): 152-69, jan./abr. 1986.
- ensino e pesquisa na universidade brasileira. /A ciência química. RBEP, 67(155): 222, jan./abr. 1986. /seção: Dissertações e Teses/
- ensino nas instituições de ensino superior. /A relação pesquisa/. RBEP, 67(155): 5-51, jan./abr. 1986.
- ensino. /O perfil da estrutura educacional a nível de 2º grau em Pernambuco: caracterização e perspectivas de seu processo de. RBEP, 67(155): 210-5, jan./abr. 1986. /seção: Notas de Pesquisa/
- ensino superior é submetida ao debate nacional. /Proposta de nova política para o. RBEP, 67(155): 233-81, jan./abr. 1986. /seção: Comunicações e Informações/
- O ensino superior noturno e a democratização do acesso à universidade. RBEP, 67(157): 617-47, set./dez. 1986.
- ensino superior. /A relação pesquisa/ensino nas instituições de. RBEP, 67(155): 5-51, jan./abr. 1986.
- ensino supletivo no Brasil — 1971-1985. /Levantamento dos estudos e pesquisas sobre o. RBEP, 67(156): 474-7, maio/ago. 1986. /seção: Notas de Pesquisa/
- ensino técnico. /Acompanhamento de egressos de escolas técnicas agrícolas: uma oportunidade para a análise da função social do. RBEP, 67(156): 477-9, maio/ago. 1986. /seção: Notas de Pesquisa/
- ensino técnico de 2º grau. /Deflagrada a expansão do. RBEP, 67(156): 512, maio/ago. 1986. /seção: Comunicações e Informações/
- escola: as características do livro didático e os alunos. /O cotidiano do livro didático na. RBEP, 67(157): 657-8, set./dez. 1986. /seção: Notas de Pesquisa/
- escola no desenvolvimento de Sananduva/RS. /De escola paroquial a escola pública: o significado da. RBEP, 67(155): 220-1, jan./abr. 1986. /seção: Dissertações e Teses/
- escola normal. /Revitalização da. RBEP, 67(156): 467-9, maio/ago. 1986. /seção: Notas de Pesquisa/
- escola. /Onde estão nossos alunos? Fatores

- do absentefsmo, evasão e não-ingresso na. RBEP, 67(155): 220, jan./abr. 1986. /seção: Dissertações e Teses/
- escola paroquial a escola pública: o significado da escola no desenvolvimento de Sananduva/RS. /De. RBEP, 67(155): 220-1, jan./abr. 1986. /seção: Dissertações e Teses/
- escola – uma perspectiva social. /Linguagem e. RBEP, 67(155): 227-31, jan./abr. 1986. /seção: Resenhas Críticas/
- escola pública: o significado da escola no desenvolvimento de Sananduva/RS. /De escola paroquial a. RBEP, 67(155): 220-1, jan./abr. 1986. /seção: Dissertação e Teses/
- escolar: uma visão crítica de sua atuação no município do Rio de Janeiro. /O psicólogo. RBEP, 67(155): 221, jan./abr. 1986. /seção: Dissertações e Teses/
- escolarização nas séries iniciais (mesa-redonda). /Políticas públicas e. RBEP, 67(156): 439-66, maio/ago. 1986.
- escolas do meio rural do Piauí. /As classes multisseriadas em. RBEP, 67(155): 213-5, jan./abr. 1986. /seção: Notas de Pesquisa/
- escolas técnicas agrícolas: uma oportunidade para a análise da função social do ensino técnico. /Acompanhamento de egressos de. RBEP, 67(156): 477-9, maio/ago. 1986. /seção: Notas de Pesquisa/
- escrita. /A psicogênese da língua. RBEP, 67(156): 489-90, maio/ago. 1986. /seção: Resenhas Críticas/
- Estado e cidadania: uma reflexão sobre a realidade atual do sistema educacional brasileiro. /Educação. RBEP, 67(155): 219, jan./abr. 1986. /seção: Dissertações e Teses/
- estágio na formação do professor: um estudo da prática educativa. /O papel do. RBEP, 67(155): 207-10, jan./abr. 1986. /seção: Notas de Pesquisa/
- estagnação na universidade brasileira: o impacto do programa MEC/BID II. /Mudança e. RBEP, 67(156): 320-50, maio/ago. 1986.
- estrutura educacional a nível de 2º grau em Pernambuco: caracterização e perspectivas de seu processo de ensino. /O perfil da. RBEP, 67(155): 210-5, jan./abr. 1986. /seção: Notas de Pesquisa/
- Estudos de casos de alunos de classes de alfabetização que apresentam dificuldades de aprendizagem de leitura e/ou de adaptação à vida escolar. RBEP, 67(157): 650-7, set./dez. 1986. /seção: Notas de Pesquisa/
- estudo de implementação de políticas públicas na universidade brasileira. /Ciclo básico: um. RBEP, 67(155): 52-71, jan./abr. 1986.
- estudos e pesquisas sobre o ensino supletivo no Brasil – 1971-1985. /Levantamento dos. RBEP, 67(156): 474-7, maio/ago. 1986. /seção: Notas de Pesquisa/
- evasão. /Caminho aberto pelos (des) caminhos da. RBEP, 67(156): 469-74, maio/ago. 1986. /seção: Notas de Pesquisa/
- evasão e não-ingresso na escola. /Onde estão nossos alunos? Fatores do absentefsmo. RBEP, 67(155): 220, jan./abr. 1986. /seção: Dissertações e Teses/
- Exercícios de caligrafia: uma prática ultrapassada? RBEP, 67(155): 108-16, jan./abr. 1986.
- expansão do ensino técnico de 2º grau. /Deflagrada a. RBEP, 67(156): 512, maio/ago. 1986. /seção: Comunicações e Informações/
- experiência de autoria. /Análise de uma. RBEP, 67(157): 661-6, set./dez. 1986. /seção: Notas de Pesquisa/
- Extensão universitária no Brasil. RBEP, 67(155): 135-51, jan./abr. 1986.
- A fala do povo; a reprodução do conhecimento no saber popular. RBEP, 67(155): 226-7, jan./abr. 1986. /seção:

- Resenhas Críticas/  
Fatores do absenteísmo, evasão e não-ingresso na escola. /Onde estão nossos alunos? RBEP, 67(155): 220, jan./abr. 1986. /seção: Dissertações e Teses/  
FIAT/Diesel e a formação da Associação Cultural de Apoio Mútuo (ACAM). /Resistência e prática operária. O movimento dos operários da. RBEP, 67(155): 219-20, jan./abr. 1986. /seção: Dissertações e Teses/  
formação do professor: um estudo da prática educativa. /O papel do estágio na. RBEP, 67(155): 207-10, jan./abr. 1986. /seção: Notas de Pesquisa/  
França. /A crise do ensino da leitura na. RBEP, 67(157): 683-5, set./dez. 1986. /seção: Comunicações e Informações/  
França? /Para onde vai a sociologia da educação na. RBEP, 67(157): 538-51, set./dez. 1986.  
função social do ensino técnico. /Acompanhamento de egressos de escolas técnicas agrícolas: uma oportunidade para a análise da. RBEP, 67(156): 477-9, maio/ago. 1986. /seção: Notas de Pesquisa/  
futuro. /Proposições para o ensino do. RBEP, 67(155): 152-69, jan./abr. 1986.  
geografia. /O saber do aluno e o ensino de. RBEP, 67(156): 380-401, maio/ago. 1986.  
Goiânia. /Carta de. RBEP, 67(157): 679-83, set./dez. 1986. /seção: Comunicações e Informações/  
hegemonia do capital: O SESI/AM na educação do trabalhador. /Da paz social à. RBEP, 67(155): 220, jan./abr. 1986. /seção: Dissertações e Teses/  
humanos e paradigmas curriculares. /Interesses. RBEP, 67(156): 351-66, maio/ago. 1986.  
Humboldt e a universidade hoje. RBEP, 67(156): 411-37, maio/ago. 1986.  
indústria cultural (mesa-redonda). /Educação para todos e a atuação da. RBEP, 67(155): 171-206, jan./abr. 1986.  
ingresso na escola. /Onde estão nossos alunos? Fatores do absenteísmo, evasão e não. RBEP, 67(155): 220, jan./abr. 1986. /seção: Dissertações e Teses/  
instituições de ensino superior. /A relação pesquisa/ensino nas. RBEP, 67(155): 5-51, jan./abr. 1986.  
instituições pré-escolares. /O atendimento da criança de 5 a 7 anos em diferentes. RBEP, 67(157): 658-61, set./dez. 1986. /seção: Notas de Pesquisa/  
Interesses humanos e paradigmas curriculares. RBEP, 67(156): 351-66, maio/ago. 1986.  
leitura. /Aprendizagem e avaliação da. RBEP, 67(157): 603-16, set./dez. 1986.  
leitura da vida e obra de Clarival do Prado Valladares – um educador. /O acendedor de lampiões; roteiro para uma. RBEP, 67(155): 221-2, jan./abr. 1986. /seção: Dissertações e Teses/  
leitura e/ou de adaptação à vida escolar. /Estudo de casos de alunos de classes de alfabetização que apresentam dificuldades de aprendizagem de. RBEP, 67(157): 650-7, set./dez. 1986. /seção: Notas de Pesquisa/  
leitura na França. /A crise do ensino da. RBEP, 67(157): 683-5, set./dez. 1986. /seção: Comunicações e Informações/  
Levantamento dos estudos e pesquisas sobre o ensino supletivo no Brasil – 1971-1985. RBEP, 67(156): 474-7, maio/ago. 1986. /seção: Notas de Pesquisa/  
língua escrita. /A psicogênese da. RBEP, 67(156): 489-90, maio/ago. 1986. /seção: Resenhas Críticas/  
Língua portuguesa em debate. RBEP, 67(156): 491-512, maio/ago. 1986. /seção: Comunicações e Informações/  
linguagem. /Alfabetização e. RBEP, 67(157): 649-50, set./dez. 1986. /seção: Notas de Pesquisa/  
Linguagem e escola – uma perspectiva social. RBEP, 67(155): 227-31, jan./abr.

1986. /seção: Resenhas Críticas/  
 livro didático na escola: as características do livro didático e os alunos. /O cotidiano do. RBEP, 67(157):657-8, set./dez. /seção: Notas de Pesquisa/  
 matemática: uma análise de tarefas piagetianas. /Proporcionalidade na educação científica e. RBEP, 67(156):367-79, maio/ago. 1986.  
 matemática; desenvolvimento cognitivo e aprendizagem. /Proporcionalidade na educação científica e. RBEP, 67(157):586-602, set./dez. 1986.  
 matemática: quantidades medidas por razões. /Proporcionalidade na educação científica e. RBEP, 67(155):93-107, jan./abr. 1986.  
 MEC/BID II. /Mudança e estagnação na universidade brasileira: o impacto do programa. RBEP, 67(156):320-50, maio/ago. 1986.  
 meio rural do Piauí. /As classes multisseriadas em escolas do. RBEP, 67(155):213-5, jan./abr. 1986. /seção: Notas de Pesquisa/  
 (mesa-redonda). /Educação para todos e a atuação da indústria cultural. RBEP, 67(155):171-206, jan./abr. 1986.  
 (mesa-redonda). /Políticas públicas e escolarização nas séries iniciais. RBEP, 67(156):439-66, maio/ago. 1986.  
 metodologia para o diagnóstico das necessidades educacionais. /A universalização da educação básica: em busca de uma. RBEP, 67(155):72-92, jan./abr. 1986.  
 Um modelo global de desenvolvimento teórico da sociologia da educação. RBEP, 67(157):521-31, set./dez. 1986.  
 modelos teóricos e a realidade social. /Educação na América Latina: os. RBEP, 67(156):481-7, maio/ago. 1986. /seção: Resenhas Críticas/  
 modernidade e pós-modernismo. /Ciência da educação entre. RBEP, 67(156):306-19, maio/ago. 1986.  
 movimento dos operários da FIAT/Diesel e a formação da Associação Cultural de Apoio Mútuo (ACAM). /Resistência e prática operária. O. RBEP, 67(155):219-20, jan./abr. 1986. /seção: Dissertações e Teses/  
 Mudança e estagnação na universidade brasileira: o impacto do programa MEC/BID II. RBEP, 67(156):320-50, maio/ago. 1986.  
 não-ingresso na escola. /Onde estão nossos alunos? Fatores do absentismo, evasão e. RBEP, 67(155):220, jan./abr. 1986. /seção: Dissertações e Teses/  
 normal. /Revitalização da escola. RBEP, 67(156):467-9, maio/ago. 1986.  
 normas e práticas da avaliação. /A professora de 1º grau frente às. RBEP, 67(155):220, jan./abr. 1986. /seção: Dissertações e Teses/  
 Onde estão nossos alunos? Fatores do absentismo, evasão e não-ingresso na escola. RBEP, 67(155):220, jan./abr. 1986. /seção: Dissertações e Teses/  
 operários da FIAT/Diesel e a formação da Associação Cultural de Apoio Mútuo (ACAM). /Resistência e prática operária. O movimento dos. RBEP, 67(155):219-20, jan./abr. 1986. /seção: Dissertações e Teses/  
 O papel do estágio na formação do professor: um estudo da prática educativa. RBEP, 67(155):207-10, jan./abr. 1986. /seção: Notas de Pesquisa/  
 Para onde vai a socioçogia da educação na França? RBEP, 67(157):538-51, set./dez. 1986.  
 paradigmas curriculares. /Interesses humanos e. RBEP, 67(156):351-66, maio/ago. 1986.  
 paz social à hegemonia do capital: o SESI/AM na educação do trabalhador. /Da. RBEP, 67(155):220, jan./abr. 1986. /seção: Dissertações e Teses/  
 O perfil da estrutura educacional a nível de 2º grau em Pernambuco: caracterização e perspectivas de seu processo de ensino. RBEP, 67(155):210-5, jan./abr.

- /seção: Notas de Pesquisa/  
Pernambuco: caracterização e perspectivas de seu processo de ensino. /O perfil da estrutura educacional a nível de 2º grau em. RBEP, 67(155):210-5, jan./abr. 1986. /seção: Notas de Pesquisa/  
perspectiva social. /Linguagem e escola — uma. RBEP, 67(155):227-31, jan./abr. 1986. /seção: Resenhas Críticas/  
pesquisa científica e tecnológica — uma discussão do capitalismo dependente. /A produção e a apropriação social da. RBEP, 67(156):287-305, maio/ago. 1986.  
Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. RBEP, 67(157):667-8, set./dez. 1986. /seção: Resenhas Críticas/  
pesquisa/ensino nas instituições de ensino superior. /A relação. RBEP, 67(155):5-51, jan./abr. 1986.  
pesquisa na universidade brasileira. /A ciência química, ensino e. RBEP, 67(155):222, jan./abr. 1986. /seção: Dissertações e teses/  
A pesquisa sobre educação pré-escolar: uma análise crítica. RBEP, 67(155):117-34, jan./abr. 1986.  
pesquisas sobre o ensino supletivo no Brasil — 1971-1985. /Levantamento dos estudos e. RBEP, 67(156):474-7, maio/ago. 1986. /seção: Notas de Pesquisa/  
piagetianas. /Proporcionalidade na educação científica e matemática: uma análise de tarefas. RBEP, 67(156):367-79, maio/ago. 1986.  
Piauí. /As classes multisseriadas em escolas do meio rural do. RBEP, 67(155):213-5, jan./abr. 1986. /seção: Notas de Pesquisa/  
política para o ensino superior é submetida ao debate nacional. /Proposta de nova. RBEP, 67(155):233-81, jan./abr. 1986. /seção: Comunicações e Informações/  
Políticas públicas e escolarização nas séries iniciais (mesa-redonda). RBEP, 67(156):439-66, maio/ago. 1986.  
políticas públicas na universidade brasileira. /Ciclo básico: um estudo de implementação de. RBEP, 67(155):52-71, jan./abr. 1986.  
popular. /A fala do povo; a reprodução do conhecimento no saber. RBEP, 67(155):226-7, jan./abr. 1986. /seção: Resenhas Críticas/  
portuguesa em debate. /Língua. RBEP, 67(156):491-512, maio/ago. 1986. /seção: Comunicações e Informações/  
PÓS-GRADUAÇÃO. RBEP, 67(155):15-6, jan./abr. 1986.  
pós-modernismo. /Ciência da educação entre modernidade e. RBEP, 67(156):306-19, maio/ago. 1986.  
povo; a reprodução do conhecimento no saber popular. /A fala do. RBEP, 67(155):226-7, jan./abr. 1986. /seção: Resenhas Críticas/  
prática educativa. /O papel do estágio na formação do professor: um estudo da. RBEP, 67(155):207-10, jan./abr. 1986. /seção: Notas de Pesquisa/  
prática operária. O movimento dos operários da FIAT/Diesel e a formação da Associação Cultural de Apoio Mútuo (ACAM). /Resistência e. RBEP, 67(155):219-20, jan./abr. 1986. /seção: Dissertações e Teses/  
prática ultrapassada? /Exercícios de caligrafia: uma. RBEP, 67(155):108-16, jan./abr. 1986.  
pré-escolar: uma análise crítica. /A pesquisa sobre educação. RBEP, 67(155):117-34, jan./abr. 1986.  
pré-escolares. /O atendimento da criança de 5 a 7 anos em diferentes instituições. RBEP, 67(157):658-61, set./dez. 1986. /seção: Notas de Pesquisa/  
1º grau frente às normas práticas da avaliação. /A professora de. RBEP, 67(155):220, jan./abr. 1986. /seção: Dissertações e Teses/  
A produção e a apropriação social da pesquisa científica e tecnológica — uma discussão do capitalismo dependente.

- RBEP, 67(156):287-305, maio/ago. 1986.
- professor: um estudo da prática educativa. /O papel do estágio na formação do. RBEP, 67(155):207-10, jan./abr. 1986. /seção: Notas de Pesquisa/
- O professor que não ensina. RBEP, 67(155):233-4, jan./abr. 1986. /seção: Resenhas Críticas/
- A professora de 1º grau frente às normas práticas da avaliação. RBEP, 67(155):220, jan./abr. 1986. /seção: Dissertações e Teses/
- programa MEC/BID II. /Mudança e estagnação na universidade brasileira: o impacto do. RBEP, 67(156):320-50, maio/ago. 1986.
- PROJETO RONDON. RBEP, 67(155):135-51, jan./abr. 1986.
- Proporcionalidade na educação científica e matemática: uma análise de tarefas piagetianas. RBEP, 67(156):367-79, maio/ago. 1986.
- Proporcionalidade na educação científica e matemática; desenvolvimento cognitivo e aprendizagem. RBEP, 67(157):586-602, set./dez. 1986.
- Proporcionalidade na educação científica e matemática: quantidades medidas por razões. RBEP 67(155):93-107, jan./abr. 1986.
- Proposições para o ensino do futuro. RBEP, 67(155):152-69, jan./abr. 1986.
- A propósito de uma sociologia crítica de educação. RBEP, 67(157):532-7, set./dez. 1986.
- Proposta de nova política para o ensino superior é submetida ao debate nacional. RBEP, 67(155):233-81, jan./abr. 1986. /seção: Comunicações e Informações/
- A psicogênese da língua escrita. RBEP, 67(156):489-90, maio/ago. 1986. /seção: Resenhas Críticas/
- O psicólogo escolar: uma visão crítica de sua atuação no município do Rio de Janeiro. RBEP, 67(155):221, jan./abr. 1986. /seção: Dissertações e Teses/
- química, ensino e pesquisa na universidade brasileira. /A ciência. RBEP, 67(155):222, jan./abr. 1986 /seção: Dissertações e Teses/
- realidade social. /Educação na América Latina: os modelos teóricos e a. RBEP, 67(156):481-7, maio/ago. 1986. /seção: Resenhas Críticas/
- REGIME DE TRABALHO. RBEP, 67(155):31-40, jan./abr. 1986.
- reivindicação da classe trabalhadora? /Educação popular, uma. RBEP, 67(155):215-7, jan./abr. 1986. /seção: Notas de Pesquisa/
- A relação pesquisa/ensino nas instituições de ensino superior. RBEP, 67(155):5-51, jan./abr. 1986.
- reprodução do conhecimento no saber popular. /A fala do povo; a. RBEP, 67(155):226-7, jan./abr. 1986. /seção: Resenhas Críticas/
- República Federal da Alemanha. /Um discurso científico sobre a educação em crise: a sociologia da educação na. RBEP, 67(157): 552-70, set./dez. 1986.
- Resistência e prática operária. O movimento dos operários da FIAT/Diesel e a formação da Associação Cultural de Apoio Mútuo (ACAM). RBEP, 67(155):219-20, jan./abr. 1986. /seção: Dissertações e Teses/
- Revitalização da escola normal. RBEP, 67(156): 467-9, maio/ago. 1986. /seção: Notas de Pesquisa/
- Rio de Janeiro. /O psicólogo escolar: uma visão crítica de sua atuação no município do. RBEP, 67(155):221, jan./abr. 1986. /seção: Dissertações e Teses/
- O saber do aluno e o ensino de geografia. RBEP, 67(156):380-401; maio/ago. 1986.
- saber popular. /A fala do povo; a reprodução do conhecimento no. RBEP, 67(155):226-7, jan./abr. 1986. /seção: Resenhas Críticas/

- Sananduva/RS. /De escola paroquial a escola pública: o significado da escola no desenvolvimento de. RBEP, 67(155):220-1, jan./abr. 1986. /seção: Dissertações e Teses/
- 2º grau. /Deflagrada a expansão do ensino técnico de. RBEP, 67(156):512, maio/ago. 1986. /seção: Comunicações e Informações/
- 2º grau em Pernambuco: caracterização e perspectivas de seu processo de ensino. /O perfil da estrutura educacional a nível de. RBEP, 67(155):210-5, jan./abr. 1986. /seção: Notas de Pesquisa/ séries iniciais (mesa-redonda). /Políticas públicas e escolarização nas. RBEP, 67(156):439-66, maio/ago. 1986.
- SESI/AM na educação do trabalhador. /Da paz social à hegemonia do capital: o. RBEP, 67(155):220, jan./abr. 1986. /seção: Dissertações e Teses/
- sistema educacional brasileiro. /Educação, Estado e cidadania: uma reflexão sobre a realidade atual do. RBEP, 67(155):219, jan./abr. 1986. /seção: Dissertações e Teses/
- social da pesquisa científica e tecnológica – uma discussão do capitalismo dependente. /A produção e a apropriação. RBEP, 67(156):287-305, maio/ago. 1986.
- social do ensino técnico. /Acompanhamento de egressos de escolas técnicas agrícolas: uma oportunidade para a análise da função. RBEP, 67(156):477-9, maio/ago. 1986. /seção: Notas de Pesquisa/
- social. /Educação na América Latina: os modelos teóricos e a realidade. RBEP, 67(156):481-7, maio/ago. 1986. /seção: Resenhas Críticas/
- social à hegemonia do capital: o SESI/AM na educação do trabalhador. /Da paz. RBEP, 67(155):220, jan./abr. 1986. /seção: Dissertações e Teses/
- social. /Linguagem e escola – uma perspectiva. RBEP, 67(155):227-31, jan./abr. 1986. /seção: Resenhas Críticas/
- sociologia crítica de educação. /A propósito de uma. RBEP, 67(157):532-7, set./dez. 1986.
- A sociologia da educação em perspectiva internacional. RBEP, 67(157):517-20, set./dez. 1986.
- sociologia da educação. /Um modelo global de desenvolvimento teórico da. RBEP, 67(157):521-31, set./dez. 1986.
- sociologia da educação na França? /Para onde vai a. RBEP, 67(157):538-51, set./dez. 1986.
- a sociologia da educação na República Federal da Alemanha. /Um discurso científico sobre a educação em crise. RBEP, 67(157):552-70, set./dez. 1986.
- supletivo no Brasil – 1971-1985. /Levantamento dos estudos e pesquisas sobre o ensino. RBEP, 67(156):474-7, maio/ago. 1986. /seção: Notas de Pesquisa/
- tarefas piagetianas. /Proporcionalidade na educação científica e matemática: uma análise de. RBEP, 67(156):367-79, maio/ago. 1986.
- técnicas agrícolas: uma oportunidade para a análise da função social do ensino técnico. /Acompanhamento de egressos de escolas. RBEP, 67(156):477-9, maio/ago. 1986. /seção: Notas de Pesquisa/
- tecnológica – uma discussão no capitalismo dependente. /A produção e a apropriação social da pesquisa científica e. RBEP, 67(156):287-305, maio/ago. 1986.
- Tempos de Capanema. RBEP, 67(156):487-9, maio/ago. 1986. /seção: Resenhas Críticas/
- trabalhador. /Da paz social à hegemonia do capital: o SESI/AM na educação do. RBEP, 67(155):220, jan./abr. 1986. /seção: Dissertações e Teses/
- A universalização da educação básica: em busca de uma metodologia para o diagnóstico das necessidades educacionais.

- 
- RBEP, 67(155):72-92, jan./abr. 1986.
- universidade brasileira. /Ciclo básico: um estudo de implementação de políticas públicas na. RBEP, 67(155):52-71, jan./abr. 1986.
- universidade brasileira. /A ciência química, ensino e pesquisa na. RBEP, 67(155): 222, jan./abr. 1986. /seção: Dissertações e Teses/
- universidade brasileira: o impacto do program MEC/BID II. /Mudança e estagnação na. RBEP, 67(156):320-50, maio/ago. 1986.
- universidade. /Ciência e. RBEP, 67(155): 224-6, jan./abr. 1986. /seção: Resenhas Críticas/
- A universidade em ritmo de barbárie. RBEP, 67(157): 668-72, set./dez. 1986. /seção: Resenhas Críticas/
- A universidade em ritmo de barbárie. RBEP, 67(157): 672-6, set./dez. 1986. /seção: Resenhas Críticas/
- universidade hoje. /Humboldt e a. RBEP, 67(156): 411-37, maio/ago. 1986.
- Valladares — um educador. /O acendedor de lampiões; roteiro para uma leitura da vida e obra de Clarival do Prado. RBEP, 67(155):221-2, jan./abr. 1986. /seção: Dissertações e Teses/
- vida escolar. /Estudo de casos de alunos de classes de alfabetização que apresentam dificuldades de aprendizagem de leitura e/ou de adaptação à. RBEP, 67(157):650-7, set./dez. 1986. /seção: Notas de Pesquisa/





Impressão:  
GRÁFICA VALCI EDITORA LTDA.  
RIG - Quadra 6 - Lote 2.730  
Telefone: 225-7223  
CGC - 00336024/0001-16

## 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.

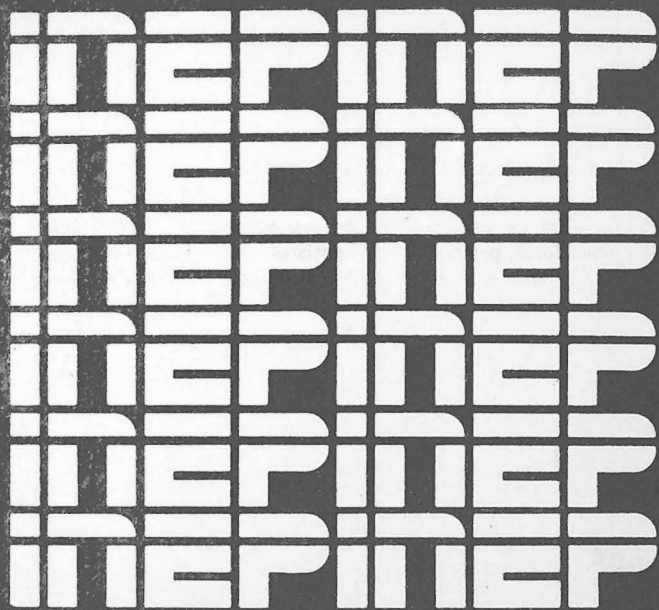
Visando abrir maior espaço ao estudo e discussão de assuntos relacionados à educação, a Revista aceita e estimula a colaboração de estudiosos da área, solicitando, para tanto, que os artigos enviados abordem temas educacionais ou afins e se destaquem por sua qualidade, clareza e caráter científico.

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.

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 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, ficando reservado aos editores o direito de proceder a sua adequação quando necessária.

As colaborações deverão ser encaminhadas à Coordenadoria de Editoração 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