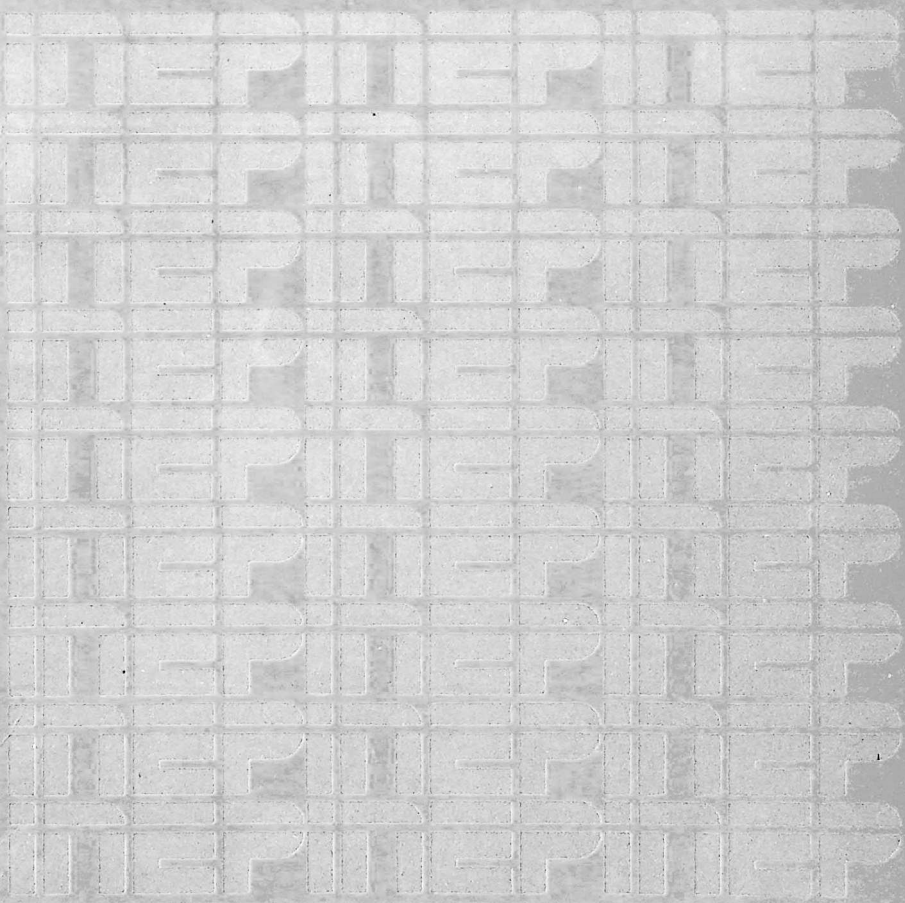


REVISTA BRASILEIRA DE

**ESTUDOS  
PEDAGÓGICOS**

158



**MEC**

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

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

**Ministro da Educação**  
**Jorge Bornhausen**

**Secretário-Geral**  
**Aloisio Sotero**

---

REVISTA BRASILEIRA DE

**ESTUDOS**

**PEDAGÓGICOS 158**

---

*Jan. 1978*

---

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS  
E PESQUISAS EDUCACIONAIS

DIRETOR-GERAL

Pedro Demo

DIRETORA DE ESTUDOS E PESQUISAS

Acácia Zeneida Kuenzer

DIRETOR DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO

Carmo Nunes

DIRETORA DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO

Magda Maciel Montenegro

COORDENADORA DE EDITORAÇÃO E DIVULGAÇÃO

Janete Chaves

EDITOR

Walter Esteves Garcia

EDITORA ASSISTENTE

Therezinha Félix Cardoso

---



---

REVISTA BRASILEIRA DE  
**ESTUDOS  
PEDAGÓGICOS 158**

---

---

COMITÉ EDITORIAL

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

ASSISTENTE DE PRODUÇÃO E REVISÃO

Antonio Bezerra Filho

REVISÃO

Maria de Nazareth H. Barbosa Soares  
Mônica Matthke Braga

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Maria Ângela Torres Costa e Silva

SERVÍCIOS EDITORIAIS AUXILIARES

Gino Cavalcante Fantino

TRADUÇÕES E VERSÕES

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

SECRETARIA EDITORIAL

Therezinha Félix Cardoso (Secretária)  
Juscelino Mafra de Oliveira  
Cleusa Maria Alves

EDICAÇÃO DE TEXTO

Maria Francisca Tereza F. Oliveira Franca  
Maria Thereza Leandro Nogueira

REDACÃO

Cleusa Maria Alves

PROJETO GRÁFICO

Darlan Rosa

---

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

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

Publicação oficial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

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

ISSN 0034-7183

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

SUMÁRIO

---

ESTUDOS

---

A Sociologia da Sala de Aula: 1972-1984 Elizabeth G. Cohen .....	7
Introduzindo a Problemática do Ensino Técnico Agrícola e um Pouco de sua História Maria Laura P. Barbosa Franco .....	41
Um Mergulho na Alfabetização (ou: Há Muito o que Revelar sobre o Coti- diano da Escola Sonia Kramer, Ana Beatriz Carvalho Pereira e Maria Luiza Oswald .....	65
A Preparação para a Alfabetização: uma Comparação entre o Contexto Escolar e a Família Lúcia Lins Browne Rego .....	98
Oportunidades de Contato entre o Adulto e a Criança em Creches Regina E. Secaf Silveira, Terezinha Fiorini Pícolo, Vera Regina Perrone Del- phino, Leonor Mortari Faria e Maria Clotilde Rossetti Ferreira .....	130

DEBATES E PROPOSTAS

---

Democratização da Gestão Universitária (mesa-redonda) .....	165
Reflexões sobre a Educação na América Latina Luiz Navarro de Britto .....	195

NOTAS DE PESQUISA

---

Planejamento Educacional e Clientelismo Político no Nordeste .....	213
O Papel da Escola na Construção de uma Sociedade Democrática .....	215
Organização da Escola para as Camadas Populares .....	217

---

DISSERTAÇÕES E TESES .....	219
----------------------------	-----

RESENHAS CRÍTICAS .....	231
-------------------------	-----

COMUNICAÇÕES E INFORMAÇÕES .....	243
----------------------------------	-----

---

# A sociologia da sala de aula: 1972-1984\*

Elizabeth G. Cohen  
Stanford University

*Esta resenha de pesquisa focaliza quatro grandes temas: aplicação da teoria das organizações à sala de aula, efeitos da mudança da estrutura de tarefas, importância da avaliação do aluno pelo professor e pelos colegas e antecedentes e conseqüências do sistema de status. A autora considera que a estrutura de tarefas e avaliação tem importantes conseqüências para o uso da autoridade pelo professor e determina parcialmente o sistema de status da sala de aula e, também, o padrão de interação na sala de aula, tendo, portanto, influência indireta sobre as relações sociais informais. A freqüente utilização de grandes agrupamentos e de grupos formados com base na capacidade intelectual, além do tradicional trabalho do aluno em sala de aula, resultará numa distribuição previamente estabelecida da capacidade intelectual. Tal sistema reproduzirá diabolicamente a hierarquia de status da sociedade, inclusive dentro da sala de aula.*

---

## Introdução

Em 1972 escrevi uma resenha de pesquisa sobre a sociologia da sala de aula (Cohen, 1972). Ao me preparar para este Seminário, examinei a literatura, desde então, e comparei-a com o que eu acredito que sabíamos até aquele ano. Venho desta incursão com um sentimento de acumulação e descoberta.

Ao explorar as complexidades do sistema social da sala de aula, a sociologia da educação realmente veio para a área que lhe é própria. Gradualmente libertamo-nos das limitações do modelo predominante anteriormente, que tentava dirigir-se diretamente do comportamento do professor para a aprendizagem, ou de conceitos descritivos gerais, como "clima", para a aprendizagem ou, ainda, de várias espécies de insumos para a aprendizagem. Temos colocado dentro da "caixa preta" das salas de aula conceitos como autoridade, estrutura de tarefas e avaliação, sistema de *status* e inte-

---

\* Trabalho apresentado no Seminário Internacional de Sociologia da Educação, realizado na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, de 3 a 5 de setembro de 1984. Traduzido do inglês pelo Professor Candido Gomes.

---

ração. Além disto, temos efetuado pesquisas que relacionam alguns destes conceitos entre si e a fatores organizacionais e contextuais. Afinal, começamos a desenvolver proposições a respeito das condições sob as quais verificaremos a aprendizagem como um resultado do funcionamento deste sistema social.

Mas estas observações estão indo além da conta. Começemos com o que eu acredito que conhecíamos em 1972. Em seguida, passarei a desenvolver quatro grandes temas concernentes ao que aprendemos neste período: a aplicação da teoria das organizações à sala de aula, os efeitos da mudança da estrutura de tarefas, a importância da avaliação do professor e dos colegas e, finalmente, os antecedentes e as conseqüências do sistema de *status*.

Nesta resenha de pesquisa selecionei apenas aquelas publicações que dizem algo sobre conceitos cruciais de especial interesse para os sociólogos. Dediquei especial atenção à literatura que oferece indícios acerca de como estas características se relacionam entre si. O mesmo ocorreu em relação à literatura que considera a aprendizagem como um resultado condicional da situação do sistema social.

Omiti a literatura sobre o tempo despendido com as tarefas discentes, que não é intrinsecamente sociológica. Da mesma forma, foram omitidos os importantes estudos descritivos e de observação tão difundidos nos anos recentes, que abordam as salas de aula em determinados períodos e situações sem, contudo, atentarem para a teoria. Por fim, omiti as pesquisas de política educacional, tais como as que focalizam os efeitos da dessegregação sobre o relacionamento entre negros e brancos.

## Resenhas Anteriores da Literatura

Em 1972 documentei a mudança de enfoque do comportamento do professor e da aprendizagem discente rumo a um novo interesse em padrões de participação dos alunos (Cohen, 1972). Neste trabalho defendi o ponto de vista de que era necessário aclarar o condicionamento das atividades docentes e da aprendizagem discente pela situação do sistema social na sala de aula. Este sistema social incluía o funcionamento do sistema de *status* que tinha a capacidade de afetar a participação e, indiretamente, a aprendizagem. O *status* na sala de aula tinha como base características do *status* societário, *status* sociométrico e *status* derivado do desempenho escolar.

Naquele tempo eu começava a ver que a análise do professor como autoridade burocrática era um caminho profícuo para a pesquisa no futuro, caminho este que apenas começava a ser percorrido quando escrevi a

---

resenha. Por fim, propus o uso de referenciais teóricos diversificados para o estudo de diferentes dimensões da sala de aula. Mais do que uma única teoria da sala de aula, observei que, havendo fenômenos fundamentalmente diversos, era necessário entendê-los através de uma pluralidade de teorias explicativas. Vale citar este aspecto mais precisamente: “O pretensão teórico deve isolar o fenômeno da sala de aula que pretende explicar através da análise e do estudo preliminar. Então, ele deve considerar as outras dimensões como *condições* sob as quais suas proposições sobre aprendizagem se sustentam, se modificam ou não se mantêm”.

Seis anos depois, a resenha de Boocock (1978) sobre a organização social da sala de aula abordou alguns daqueles referenciais teóricos, utilizando a teoria sociológica para relacionar as diferenças organizacionais da sala de aula com as diversidades de atitude, comportamento e desempenho. Para ela um conceito chave era a tecnologia, um modo puramente sociológico de ver a natureza da instrução. Este conceito sociológico clássico revelou-se inútil nos estudos sobre a sala de aula, além de difícil de ser explicado aos leitores, que pensavam automaticamente em máquinas sempre que liam a palavra “tecnologia”. A autora mencionada também focalizou as pesquisas sobre variações da estrutura de recompensas da sala de aula, bem como as pesquisas sobre o *status* dos alunos entre os seus colegas e sobre grupos de colegas como grupos de referência.

### A Mudança da Estrutura de Tarefas: um Experimento Naturalístico

Os anos de 1970 a aproximadamente 1980 foram de profunda inovação na sala de aula da escola elementar e, em menor proporção, na escola média. Este foi o apogeu da instrução individualizada — em que muitas tarefas diferentes eram realizadas simultaneamente — assim como das classes abertas — onde os alunos tinham a possibilidade de escolha dentre muitas tarefas que podiam realizar. Segundo o estilo eclético do professor americano, estas inovações foram levadas a cabo em diferentes graus de profundidade e com variadas combinações em diversas salas de aula.

Este fermento ofereceu aos sociólogos a singular oportunidade de verificar o que aconteceria ao mudar certo número de características convencionais das salas de aula: grandes grupos realizando uma só tarefa deram lugar a pequenos grupos trabalhando sem a supervisão direta do professor ou a indivíduos trabalhando no seu próprio ritmo; a orientação abrangente do professor foi modificada em certas salas de aula para dar considerável autonomia ao aluno; a interação entre os alunos não foi mais proibida, tornando-se um comportamento aceito na sala de aula; as tarefas foram

---

enriquecidas para incluir multimeios, permitindo a alguns alunos alcançar objetivos de modo diferente dos demais.

Hoje as classes abertas são difíceis de achar, ao passo que o ensino individualizado parece ter degenerado em folhas de exercícios diversificadas para crianças que se situam em diferentes níveis de desempenho. Predomina o agrupamento dos alunos com base na capacidade intelectual, enquanto a instrução destinada para toda a turma está experimentando atualmente em vigor renovado sob a bandeira da "instrução direta".

Apesar desta volta às estruturas tradicionais de tarefas, a utilização de grupos cooperativos de trabalho, a quem o professor delega autoridade para realizar suas tarefas, está mostrando força crescente como inovação na sala de aula. Isto se deve, em parte, ao que os pesquisadores aprenderam sobre a capacidade de os grupos de trabalho aumentarem a amizade e a aceitação. Assim, recomendam-se pequenos grupos para situações especiais de sala de aula, como turmas inter-raciais ou de educação especial, em que os alunos são integrados à escola comum. A crescente aceitação destas técnicas em face do retorno conservador à instrução para grandes grupos é, em si mesma, um fenômeno sociológico de interesse. tal fenômeno parece ter raízes no que os professores acham que é preciso ser feito e na efetiva disseminação de práticas de pesquisadores como Johnson e Johnson e Slavin, em vez de atender aos desejos dos administradores escolares, dos políticos e dos meios de comunicação, que advogam maior controle e rotinização para os processos ocorridos na sala de aula.

### **Teoria organizacional e tecnologia da sala de aula**

Em 1973, na área da Baía de São Francisco, Califórnia, a instrução individualizada tornava-se cada vez mais popular nas escolas elementares. Isto significa que, em qualquer sala de aula, podia-se encontrar até seis ou sete conjuntos de material de leitura em uso simultâneo. Era relativamente comum o uso de pequenos grupos flexíveis em que as crianças entravam e saíam de acordo com o seu domínio de habilidade de leitura individualmente expressas.

### **Tecnologia e Organização do Trabalho**

Naquele momento da história da inovação educacional uma equipe de sociólogos e pesquisadores em educação, com grande conhecimento da prática, veio ao *Environment for Teaching Program*, de Stanford, para estudar a organização das escolas. Lembro-me bem da batalha que se travou sobre se seria encontrado algo além da mais simples tecnologia nas escolas

---

elementares. Os membros da equipe mais voltados para a prática educacional insistiam em que algo importante estava acontecendo. Na linguagem clássica do teórico das organizações, uma tecnologia mais complexa estava em ação.

Como se revelou mais tarde, eles estavam certos, e os sociólogos da equipe, dedicados ao estudo das organizações, errados. Além disto, o que estava acontecendo nas salas de aula serviu de apoio para uma hipótese central sobre o que então prevalecia em teoria organizacional: tecnologias complexas geram estruturas organizacionais mais complexas.

Num estudo longitudinal de escolas elementares realizado entre 1973 e 1975, Cohen, Deal, Meyer e Scott (1979) predisseram a extensão e intensidade da formação de equipes (indicadores da interdependência da organização do trabalho), em 1975, a partir do nível de diferenciação dos materiais de leitura e padrões de agrupamento encontrados nas escolas em 1973. Análises de regressão mostraram que, mantendo-se constante o nível de formação de equipes de 1973, a diferenciação era um preditor significativo da organização do trabalho verificada em 1975. Não houve nenhuma evidência de um fluxo causal na direção inversa, isto é, a organização do trabalho não teve efeito sobre a tecnologia, como também não houve qualquer evidência de que a presença ou ausência de equipe estava relacionada a políticas sistemáticas do distrito escolar.

Usando o conjunto de dados de 1975, duas teses sobre salas de aula inovadoras utilizaram a proposição de que a incerteza da tecnologia requer formas de organização de trabalho mais interdependentes reciprocamente. Intili (1977) apresentava particular interesse pelo estudo do impacto da instrução individualizada — na versão ideal dos que desenvolveram estes novos métodos — sobre a organização do trabalho dos professores. Ela argumentava que o tipo de incerteza gerado pela necessidade de diagnosticar e prescrever atividades individualizadas de leitura demandariam um alto grau de interdependência recíproca por parte da equipe docente. Verificava-se, no conjunto de dados coletados pelo *Environment for Teaching*, uma forte correlação entre interdependência recíproca da equipe docente e tecnologia não rotineira, altamente diferenciada, com a instrução individualizada.

Robbins (1977) utilizou ainda um indicador diferente de instrução complexa, não rotineira, para testar a mesma proposição. Ela estava interessada em classes abertas, definidas como aquelas em que se dava às crianças ampla margem de escolha. Nestas classes, segundo a autora, o uso de um sistema de entrevistas individuais sistemáticas era uma tecnologia não rotineira, caracterizada por considerável incerteza. Robbins pôde mostrar que um complexo sistema de realimentação/administração em turmas com “alta margem de escolha” estava associado à maior interdependência dos pro-



---

fessores com outros docentes, auxiliares e/ou especialistas. Ademais, turmas com “alta margem de escolha”, que empregavam entrevistas individuais sistemáticas, tinham níveis mais altos de compromisso com as tarefas do que aquelas que não faziam uso de tal sistema.

## Utilidade e Teoria das Organizações

Ao mesmo tempo que tínhamos esta feliz aplicação da teoria das organizações, foi tornando-se cada vez mais claro que, acima do nível da sala de aula, não se aplicavam as mesmas proposições. A teoria clássica das organizações, que relaciona tecnologia a estruturas de autoridade e formas de organização do trabalho, mostrou, no seu todo, ser pouco adequada às escolas. Por causa da chamada organização flexivelmente articulada (*loosecoupling*) das escolas, há relações muito fracas entre os modos pelos quais as escolas são administradas e a natureza da instrução. Meyer e Rowan (1983) afirmaram que as escolas não devem ser vistas como organizações técnicas, mas como organizações institucionais, onde não se espera — ao contrário, evita-se — a rigorosa supervisão do processo instrucional.

Em contraste, ao nível da sala de aula continuamos a encontrar muitas formas de aplicação para a teoria das organizações. Por exemplo, a observação da natureza da autoridade do professor, relacionada à complexidade da tecnologia, tem levado a muitos resultados úteis. Se o professor é visto como um supervisor de 30 “trabalhadores”, atuando com excessivo número de pessoas, pode-se utilizar várias proposições concernentes à delegação de autoridade. Como a tecnologia se torna mais complexa e incerta, a autoridade deve-se mover da supervisão burocrática rotineira para a delegação aos “trabalhadores”. Se isto não ocorre, a organização será menos efetiva do que se houvesse uma compatibilização entre o tipo de supervisão e a complexidade da tecnologia (Perrow, 1972).

Num currículo que requeira múltiplos centros de aprendizagem, com diferentes tarefas de aprendizagem executadas ao mesmo tempo em cada centro, encontraremos marcante variabilidade na disposição e habilidade dos professores para delegar autoridade. Alguns “simplificaram” o currículo através do funcionamento de apenas três centros de aprendizagem, um supervisionado pelo professor, outro supervisionado por um auxiliar e ainda outro supervisionado por uma mãe ou pai voluntário (Cohen & Intili, 1981). A análise destes dados mostrou que a adequada implementação do currículo dependia fortemente do grau de autoridade delegada pelo professor. Isto foi medido pelo número de crianças sob a direta supervisão de adul-

---

tos. Se os professores eram incapazes de delegar autoridade, os centros múltiplos de aprendizagem deixavam de funcionar e as crianças não vivenciavam a aprendizagem ativa prescrita pelo currículo. Além disto, as turmas com melhores resultados em aprendizagem eram precisamente aquelas em que os professores eram melhor sucedidos na delegação de autoridade.

S.H. Rosenholtz (1981), ao estudar este currículo em comparação com as aulas regulares de matemática ministradas pelo mesmo professor, usou como índice de autoridade delegada a existência de relações laterais entre os alunos ou, neste caso, a frequência com que os estudantes falam entre si e trabalham juntos. Quanto mais complexa a tecnologia, em termos de constituição de grupos e de materiais, mais foi observada a ocorrência de relações laterais entre estudantes. Ademais, a participação dos estudantes foi relacionada à frequência de relações laterais. Da mesma forma, a supervisão direta pelo professor foi relacionada à participação apenas sob condições de baixo grau de complexidade dos agrupamentos e dos materiais. Esta constatação é de particular interesse, já que hoje se supõe a necessidade de utilizar a instrução para grandes grupos, pois a supervisão direta seria o único meio de maximizar o tempo despendido com a tarefa. O que ocorre é exatamente o oposto: quando a autoridade é delegada, é altamente provável obter alto grau de participação através de relações laterais entre os alunos.

Defendo o ponto de vista de que grande parte do fracasso das classes abertas e da individualização se deveu ao equívoco quanto à diferença entre autoridade delegada e *laissez-faire*. Os professores não receberam nenhuma orientação adequada sobre como manter o controle numa sala de aula onde a autoridade tinha que ser delegada aos alunos. Eles ou começaram a simplificar as inovações a ponto de poderem supervisionar diretamente todas as atividades, ou perderam o controle de classe, tentando estar presentes ao mesmo tempo em todas as situações, como supervisores diretos de instrução diversificada. Ou, ainda, os professores julgaram que ter uma classe aberta significava abrir mão do controle de turma. As duas últimas possibilidades obviamente eram acompanhadas de uma perda dramática de efetividade, em virtude da freqüente não-participação dos alunos.

Muito se pode alcançar através da aplicação desta linha de raciocínio à sala de aula. Desenvolvi um método de treinar os professores a delegarem autoridade, associado ao uso de grupos cooperativos de aprendizagem. Ambos se revelaram efetivos e, ao mesmo tempo, forma vistos pelos professores como muito práticos (Cohen, 1984b). No desenvolvimento destes métodos estou utilizando noções simples de teoria das organizações, que tratam de como delegar autoridade mantendo o controle através da internalização de normas sobre como se comportar nesta situação.

---

## O impacto das inovações na estrutura de tarefas sobre os alunos

Uma das conseqüências imprevistas da recente era de inovações foi uma mudança no mundo informal das relações entre os alunos. Pesquisadores em sociologia, estudando turmas com alterações na estrutura de tarefas, verificam, de modo consistente, que a organização informal da turma acha-se estreitamente vinculada à estrutura formal de tarefas. Em particular, constatou-se que a natureza das relações sociométricas entre crianças (aceitas de modo geral como verdadeiras desde os anos 40) muda significativamente quando as estruturas de tarefas são alteradas.

Há um notável número de estudos independentes que atestam uma importante generalização: maiores oportunidades para as crianças interagirem, como resultado das suas tarefas em classe, aumentam o relacionamento amigável. Tais estudos têm abordado classes abertas, grupos de ensino e grupos de trabalho cooperativos e interdependentes como indicadores de maiores oportunidades de interação.

Além desta generalização, há uma série de questões teóricas relacionadas à natureza deste processo. É a própria interação que produz o relacionamento amigável? É o fato, em situações como as classes abertas, de os alunos poderem escolher os companheiros com quem desejam interagir e trabalhar? Ou é a natureza interdependente da interação que provoca estas mudanças das relações sociais.

Para começar a desemaranhar estas questões teóricas é necessário sintetizar vários tipos de literatura. Alguns dos estudos foram concebidos para testar se uma inovação em particular produziria ou não maior relacionamento amigável. Neste caso, os pesquisadores que também desenvolvem metodologias queriam prescrever as técnicas para situações em que a aceitação social fosse particularmente desejável. Outros estudos estavam simplesmente avaliando os efeitos das inovações. Ainda um terceiro tipo de estudos era levado a cabo por pesquisadores da área básica, interessados no relacionamento amigável em geral ou em teorias concernentes às estruturas de tarefas.

### Classes Abertas *versus* Classes Tradicionais

Os sociólogos não tardaram a ver a notável oportunidade que as classes abertas ofereciam para o estudo do impacto de uma mudança radical da estrutura de tarefas sobre o relacionamento amigável e outras relações informais entre os alunos. As classes abertas foram tipicamente comparadas às tradicionais. Sua definição, usada nesta pesquisa, revela que esta inovação alterou três variáveis de uma só vez: 1) aumentou as oportunidades

---

de interação; 2) ofereceu aos alunos considerável margem de escolha dos colegas com quem trabalhariam e que influenciariam; 3) foi marcada pelo relacionamento interdependente entre os colegas.

Hallinan (1976) classificou as classes da escola elementar em abertas, semi-abertas e tradicionais, com base na proporção em que tais classes eram centradas no professor ou na criança. Importava nesta classificação se os alunos podiam ou não se deslocar e tomar decisões sobre as atividades acadêmicas. A autora constatou nas classes abertas um padrão sociométrico completamente diferente daquele considerado “universal” para crianças na literatura sociométrica menos recente. Em vez do padrão familiar de um número desigual de escolhas, em que muitas delas se concentram nas “estrelas” e poucas ou nenhuma vão para os isolados, a pesquisadora encontrou uma distribuição menos hierarquizada de escolhas, com um número menor de isolados e de líderes do ponto de vista sociométrico. Afora isto, díades assimétricas (em que as escolhas por amizade não são recíprocas) e triades intransitivas ocorriam menos frequentemente nas classes abertas que nas tradicionais e se dissolviam mais rapidamente, dando lugar a situações equilibradas.

Os resultados de Epstein (1983) para turmas de escola média foram muito similares. Nas “classes altamente participativas” os estudantes tiveram oportunidades mais frequentes de caminhar, falar com os outros, escolher seus lugares e atividades e trabalhar em pequenos grupos. A autora também constatou uma estrutura menos hierarquizada nas escolhas por amizade das “classes altamente participativas”, havendo menos alunos isolados e maior número de estudantes escolhidos. Verificou-se também maior reciprocidade das escolhas por amizade, bem como a evidência de que os amigos eram selecionados dentre um espectro mais amplo de contatos.

A conceituação de “atividade-tarefa” por Bossert (1979:10) tem as mesmas dimensões daquelas que são modificadas na classe aberta. Tal conceituação envolve o tamanho do grupo de trabalho, o número de tarefas diferentes em realização simultânea (a divisão do trabalho), o grau de escolha da tarefa pelos alunos e a interdependência do desempenho dos estudantes. Bossert oferece uma contribuição teórica ao abstrair estas dimensões distintas e ao conectar a pesquisa sobre os efeitos das atividades-tarefas à pesquisa sobre o relacionamento entre atividades-tarefas e relações intragrupais ocorridas em situações de trabalho. As classes com tarefas múltiplas, alto grau de escolha por parte dos alunos e maior interdependência são consideradas de alto nível em atividades-tarefas múltiplas. Utilizando esta distinção, Rothenburg (1982) observou que as turmas com maior percentagem de múltiplas atividades-tarefas tinham associação mais intensa entre escolhas sociométricas e interação efetiva entre os colegas. Nas tur-

---

mas com alta proporção de relatos orais e exercícios comuns a todos os alunos encontraram-se “estrelas” bem definidas do ponto de vista sociométrico, que interagiam apenas com um pequeno grupo de colegas — a maior parte deles do seu próprio grupo, que alcançava alto aproveitamento em leitura. As relações entre colegas nas turmas com alta proporção de atividades-tarefas múltiplas eram mais positivas e menos marcadas por clivagens e hierarquias estáticas de *status*.

O estudo original de quatro salas de aula realizado por Bossert (1979:91) também sugere fortes conexões entre atividades-tarefas e a importância da posição na turma, em termos de aproveitamento, como base para as escolhas de amizade. Nas turmas não dominadas pela repetição oral de lições, o nível relativo de aproveitamento não afetou as associações entre colegas. Isto ocorreu porque o desempenho nas tarefas era menos visível que na repetição oral de lições, além de ser não comparável e muito mais independente do desempenho dos demais. A análise de Bossert sugere que a estrutura de tarefas está afetando o modo pelo qual os colegas se avaliam uns aos outros. Esta é uma importante proposição teórica sobre a qual teremos mais a dizer.

Um estudo de caso de classes abertas, ainda não publicado, revelou que podem não ser totalmente benignos os efeitos da interação intensiva entre colegas sobre as relações sociais informais *quando a escolha dos grupos e das atividades é atribuída ao aluno*. Sussman (1973), após observação intensiva de duas escolas de classes abertas (1ª a 3ª série), confirmou que realmente havia um grau muito mais alto de interação entre os colegas e um grau muito mais baixo de interação com o professor nas classes abertas do que nas tradicionais. Entretanto, ela também observou que, à medida que os grupos de colegas invadiram as atividades centrais de aprendizagem, eles se tornaram um fator destacado da sua dinâmica. Os grupos de colegas ou alguns dos seus subgrupos escolhiam as atividades coletivamente, de modo que estes grupos de colegas se tornavam grupos de trabalho. Tais agrupamentos requeriam conformidade às suas regras e tendiam a fixar normas para o volume de trabalho que deveria ser concluído. Grupos maiores e mais duradouros obviamente tinham líderes e uma hierarquia interna de influência e prestígio. Podia haver menos alunos isolados na sala de aula, no entanto, eles eram ativamente rejeitados e algumas vezes constituíam objeto de agressão verbal e física.

O estudo de caso de Sussman, relacionado a outros trabalhos sobre classes abertas, apresenta sérias implicações teóricas. A psicologia social tem documentado as estruturas de *status* e as normas inerentes às relações de grupos informais. Nas situações em que se permite aos atores escolher suas tarefas e colegas de trabalho, tais como as que Sussman estudou, estas

---

normas informais e formas de organização de *status* parecem ganhar muita força em face das normas oficiais e das formas de organização de trabalho estabelecidas pela escola. Evidentemente, tem sido observado que as relações sociais informais desempenham certo papel no comportamento formal da sala de aula. Todavia, neste estudo o equilíbrio de poder foi notavelmente alterado em favor das relações sociais informais, como elemento mais influente do controle do comportamento.

### A Interação e os Grupos Instrucionais

As amplas oportunidades de interação não supervisionada pelo professor e a escolha das atividades e do grupo de trabalho pelos alunos estão inextricavelmente envolvidas na pesquisa sobre classes abertas. Só há cinco anos atrás estes dois elementos foram entrelaçados por Hallinan e Tuma (1978), que estudaram os efeitos da qualidade de membro de grupos de leitura relativamente tradicionais. Em algumas turmas as crianças tinham a oportunidade de escolher o seu grupo de leitura. Aqui a variação tem uma amplitude muito menor. Os grupos de leitura eram diretamente supervisionados pelo respectivo professor, embora a formação de um grupo de leitura estavel promovesse oportunidades razoavelmente amplas para a interação entre os colegas.

A percentagem do tempo de leitura despendido nos grupos predisse a estabilidade e a mudança das relações de amizade em maior número de casos que qualquer outra característica examinada. Estes dados ofereceram forte e consistente evidência de que a interação de pequenos grupos (mesmo supervisionados e independente do modo como são formados) fortalece o aparecimento e a estabilidade de amizades íntimas na turma. A extensão do período em que os grupos se haviam formado com base na escolha dos alunos achava-se associado ao aumento do número de relações de amizade, mas não afetou as amizades íntimas.

### Interação e Interdependência em Grupos Cooperativos

Grupos cooperativos, nas várias versões desta técnica, tal como descrita por Slavin (1983), Sharan (1980) e os Johnsons (1975), são marcadamente diferentes dos grupos de alunos observados por Sussman nas classes abertas. Cada um destes métodos envolve preparação dos alunos para a experiência cooperativa em que eles aprendem *normas especiais para o comportamento em situações cooperativas*. Os educadores que desenvolvem as técnicas de aprendizagem cooperativa não permitem que as normas informais do grupo de alunos dirijam o relacionamento, mas criam um novo

---

tipo de comportamento adequado às alterações da estrutura de tarefas. Como Slavin colocou:

“Não basta simplesmente dizer aos alunos para cooperar. Um programa baseado na cooperação entre alunos deve ser ‘construído’, tanto para resolver os problemas de cooperação como para adaptar as atividades cooperativas às necessidades e limitações da típica sala de aula.” (Slavin,1983:23).

A pesquisa sobre grupos cooperativos geralmente verifica maior amizade e aceitação nos grupos que recebem o tratamento (constante da técnica de grupos cooperativos) do que nos grupos que não o recebem. Numa pormenorizada resenha dos efeitos da aprendizagem cooperativa sobre a probabilidade de aumentar as escolhas inter-raciais de amigos, Slavin constata resultados consistentemente favoráveis para os seus métodos, chamados *Student Teams - Achievement Divisions*, para os *Teams - Games - Tournament Methods* e para os métodos defendidos por Johnson e Johnson (Slavin,1983). Numa resenha anterior, Sharan (1980) concorda com esta avaliação, embora destaque que os benefícios sejam modestos e haja diferenças de efetividade entre os métodos de grupos cooperativos.

As várias técnicas cooperativas diferem amplamente em sua estrutura de recompensas, interdependência de objetivos e meios e quanto à natureza coletiva ou individual dos resultados. Eu argumentaria que as características críticas da estrutura de tarefas que levam à maior amizade são as oportunidades de interação e a interdependência das tarefas em que os participantes são especificamente treinados para comportar-se de maneira cooperativa.

Assumo esta posição porque há interessantes evidências de que, se os alunos não são especificamente preparados quanto ao comportamento devido em situação cooperativa, os resultados da interação relativamente não supervisionada em grupos formados pelo professor podem ser tão “amigáveis”. Num único experimento em sala de aula, em que Bloom e Schunke (1979) planejaram atividades curriculares sobre cooperação, os alunos experimentaram várias atividades coletivas preparadas para ensinar-lhes especificamente a utilidade e o valor da cooperação. Não lhes foi ensinado a comportarem-se em situações cooperativas, mas eles foram simplesmente expostos a experiências em que eles aprenderam que maneiras cooperativas eram mais efetivas que maneiras individualistas em muitas situações. Numa versão das atividades curriculares os alunos eram constantemente distribuídos por novos grupos para as atividades. Na outra versão, eles se mantinham estáveis nos seus grupos. A principal expectativa deste estudo

---

foi a de que ambos os grupos que tivessem sido expostos às atividades curriculares sobre cooperação mostrassem preferência marcante por normas cooperativas (em detrimento das normas competitivas) numa tarefa baseada em critério. No entanto, os alunos que se encontravam em grupos estáveis mostraram comportamento menos amigável e coesivo em sua tarefa do que o grupo de controle, que não havia sido exposto ao currículo. Sem dúvida, em alguns destes grupos houve conflitos que não foram superados.

Outro experimento com turmas cooperativas que não mostrou avanços consistentes em amizade foi o de Weigel, Wisser e Cook (1975). Aqui também não houve treinamento para a cooperação.

Em suma, parece que o incremento das oportunidades de interação é uma pré-condição necessária para aumentar o relacionamento amigável e mudar os padrões sociométricos apresentados pela literatura. Além disso, parece haver pelo menos três diferentes processos pelos quais esta interação pode provocar mudança nas relações informais entre alunos: 1) o relacionamento amigável pode ser intensificado e tornar-se mais abrangente quando se dá liberdade aos alunos para fazerem suas próprias escolhas de grupos de trabalho e quando se permite que as normas dos grupos informais regulem os grupos formais de trabalho; 2) o relacionamento amigável pode aumentar através de maiores oportunidades de interação sob a supervisão direta do professor em grupos de leitura; e 3) o relacionamento amigável e a aceitação entre grupos étnicos podem ser ampliados pela interação em grupos de trabalho interdependentes, regulados por normas especiais de cooperação.

## A Estrutura de Tarefas e seu Impacto sobre os Modos Preferidos de Atividade

Um dos mais interessantes efeitos da alteração da estrutura de tarefas, de modo que os indivíduos trabalhem juntos para alcançar seus objetivos, é que tal mudança leva à preferência por formas cooperativas de atividade em detrimento de formas individualistas. O trabalho pioneiro de Breer e Locke (1965), no campo tanto experimental quanto teórico, oferece explicação teórica para este resultado. O experimento descrito por Bloom e Schunke confirma a noção de que as experiências cooperativas em sala de aula produzem preferência marcante por este modo de trabalhar.

Num estudo de campo experimental, de larga escala, em que contrastaram dois métodos cooperativos de aprendizagem com classes tradicionais, Sharan e colaboradores (1982) constataram que qualquer das técnicas cooperativas de aprendizagem gerava significativamente mais comportamen-



---

tos cooperativos e menos comportamentos competitivos numa tarefa baseada em critério do que na estrutura de tarefas da classe tradicional.

### Estrutura de Tarefas e Resultados de Aprendizagem

Os pesquisadores em educação têm tentado superar a complexidade da sala de aula fazendo trabalhos em que relacionam a presença ou ausência de uma técnica, como classe aberta, grupos cooperativos ou grupos formados com base na capacidade intelectual, aos aumentos de escores em testes. Este tipo de pesquisa nem explica exatamente como estas técnicas afetam a estrutura de tarefas nem mede a sua implementação em sala de aula. Em consequência, esta espécie de estudos geralmente não encontra diferenças ou constata diferenças inconsistentes ao comparar turmas experimentais e de controle.

A pesquisa acerca dos efeitos da aprendizagem cooperativa sobre o aproveitamento é o melhor exemplo deste problema. Numa tentativa de adivinhar a "verdade" subjacente à confusão de resultados, Johnson, Maryauma e colaboradores (1981) fizeram uma meta-análise, através da qual concluíram que aprendizagem cooperativa em geral levava a um aproveitamento maior quando comparada à classe tradicional ou à instrução individualista. No entanto, como Sharan assinala, esta constatação não considerou as origens étnicas dos alunos nem o nível ou tipo de cognição envolvido — se foi aprendizagem de habilidades ou de assuntos mais sofisticados — nem, ainda, especificou que métodos cooperativos específicos foram empregados. Sharan (1982) conclui que a melhor caracterização da literatura é a afirmação conservadora de que os métodos cooperativos em geral não são suscetíveis de alcançar resultados de aprendizagem inferiores à instrução tradicional.

A resenha de Webb (1982) dá importante passo à frente ao focalizar os próprios processos de interação e suas relações com a aprendizagem, em vez do seu relacionamento com a inovação específica que alterou a estrutura de tarefas da classe tradicional para a aprendizagem em pequenos grupos. A autora conclui que os atos de ajudar e receber ajuda estão positivamente relacionados ao aumento de aprendizagem, enquanto o comportamento não orientado por tarefas e o comportamento passivo estão negativamente relacionados ao nível de aproveitamento. Portanto, Webb volta sua atenção para comportamentos particulares que conduzem à aprendizagem. Ela apresenta evidência de que os alunos podem beneficiar-se da presença de outras pessoas no grupo como fonte de recursos para concluir a tarefa. Sua resenha também propõe que, quando as tarefas são conceituais, os grupos têm oportunidades críticas para a reestruturação cognitiva.

---

A resenha de Webb sugere pelo menos três fatores básicos que afetam a relação entre a presença ou ausência de estrutura de tarefas interdependentes e o incremento da aprendizagem de um determinado indivíduo. São eles: 1) o nível de atividade daquele indivíduo dentro do grupo; 2) a capacidade de os indivíduos utilizarem o grupo como um recurso para entender a tarefa; e 3) a relação entre os comportamentos dos alunos no grupo e a medida utilizada como critério para a aprendizagem. Os dois primeiros pontos são óbvios, mas o terceiro não é bem entendido. Um excelente exemplo do terceiro ponto é a constatação de Sharan e colaboradores (1982) de que, no ensino de inglês em Israel, os tratamentos dos grupos cooperativos foram superiores só na compreensão oral, em termos de aumento de escores relativos à aprendizagem. Ele relaciona esta constatação à pesquisa básica sobre como se aprendem línguas. A exposição oral para o grupo ofereceu às crianças oportunidades de compreender o idioma que eram inviáveis através dos exercícios de repetição pela turma inteira.

Com muita frequência sociólogos e psicólogos negligenciam o exame dos materiais curriculares empregados por estudos que relacionam a estrutura de tarefas à aprendizagem. Apresentado o tipo correto de tarefa desafiante para o grupo, o nível de expressão oral e trabalho conjunto pode ser um preditor de aprendizagem conceitual. Estas medidas conceituais incluem os Conceitos e Aplicações CTBS e um teste com referência a critério. A tarefa deve oferecer as experiências de aprendizagem necessárias para o domínio dos conceitos. Utilizando a observação detalhada de crianças trabalhando em centros de aprendizagem, num programa destinado a aperfeiçoar habilidades de raciocínio, Cohen e De Avila constataram repetidamente que o nível de expressão oral e trabalho conjunto está relacionado ao aumento de medidas conceituais. Estas medidas conceituais incluem Conceitos e Aplicações CTBS e um teste com referência a critério a respeito das habilidades de raciocínio envolvidas no currículo. Afirmamos que esta relação é, em parte, um produto dos materiais curriculares — cuidadosamente preparados e intrinsecamente interessantes — e, também em parte, do fato de que, nesta abordagem, permite-se às crianças usar o método de ensaio e erro, bem como errar por si mesmas. Este método de aprendizagem está associado a ganhos conceituais quando comparado a métodos em que o professor acompanha de perto as respostas do aluno.

Navarette, num estudo em elaboração, filmou alunos da segunda série da escola elementar interagindo em grupos durante a execução deste currículo e constatou que a maior parte desta interação se referia à descoberta de como desenvolver as tarefas a partir da leitura de cartões. A frequência com que os indivíduos buscavam assistência, recebiam-na e voltavam às suas tarefas estava claramente relacionada ao incremento de pontos em leitu-

---

ra. Esta constatação sugere que o próprio processo de decodificar as instruções contidas nos cartões e folhas de exercícios com a ajuda dos colegas pode levar à melhoria das habilidades de leitura.

Slavin (1983), em sua abordagem de grupo cooperativo, que envolve a monitoria exercida por alunos, encontrou resultados consistentes no sentido de que os negros alcançaram ganhos maiores em aproveitamento do que os brancos. Uma vez que os negros, em suas turmas, têm inicialmente baixo aproveitamento, isto pode ser uma conseqüência de receberem assistência de importância crucial para a leitura e compreensão do material estudado. Já que o material não é de natureza altamente conceitual, os alunos de maior aproveitamento não recebem nenhum benefício particular (nem perda) quando ajudam os colegas de rendimento mais baixo. Eles não precisam de assistência para a leitura e compreensão do material.

#### Formação de Grupos com Base na Capacidade Intelectual e Aprendizagem: um Interesse Renovado

Há um renovado interesse na organização de grupos de estudo tanto da parte de sociólogos quanto de psicólogos que trabalham com educação. Peterson, Wilkinson e Hallinan organizaram recentemente uma coletânea de trabalhos intitulada *The Social Context of Instruction: Group Organization and Group Processes* (1983). O trabalho é mais teoricamente orientado e/ou tende a envolver observações detalhadas do que acontece dentro dos grupos.

Considerando a formação de grupos com base na capacidade intelectual como resposta a dificuldades organizacionais e de manejo enfrentadas por professores da escola elementar, os sociólogos têm mostrado que este tipo de formação de grupos não é exatamente o que se pensa: uma tentativa sistemática de produzir grupos homogêneos em termos de rendimento. Hallinan e Sorensen (1983) verificaram que o número e tamanho dos grupos permanece mais ou menos o mesmo, independente da distribuição da capacidade na turma. Tais grupos aumentam a variação do aproveitamento somente se eles são homogêneos em termos de capacidade (o que frequentemente não acontece). Os fatores que afetam a distribuição dos alunos por estes grupos incluem necessidades organizacionais, dificuldades de sala de aula, manejo de classe e disciplina dos alunos (Barr & Dreeben, 1983).

Na sua visão conclusiva do volume sobre a formação de grupos para propósito de instrução, Hallinan (1983:232) afirma que tanto a formação de turmas quanto de grupos no âmbito de cada turma, com base no aproveitamento, reduz o crescimento do desempenho acadêmico dos alunos situados nos grupos e turmas de nível considerado baixo. Uma das razões

---

não é o agrupamento em si, mas o fato de que a natureza da experiência de ensino-aprendizagem nos grupos baixos é diferente da dos grupos altos. Vale citar o resumo de Hallinan:

“As evidências empíricas demonstram que diversos modos de instrução são utilizados em diferentes turmas e grupos formados com base na capacidade intelectual. Nos níveis baixos os professores apresentam os materiais num ritmo mais lento que nos níveis altos (Barr, 1975; Barr & Dreeben, 1983). Perde-se mais tempo por motivos administrativos e disciplinares (Eder, 1981; Everton, 1982; Persell, 1977). Em geral se oferecem menos e piores oportunidades de aprendizagem aos alunos das turmas e grupos inferiores que aos seus colegas dos níveis superiores.” (Peterson, Wilkinson & Hallinan, 1983:231).

É importante notar que nem as expectativas nem a atenção ou o *feedback* dos professores são responsáveis pelo que ocorre de errado nos grupos inferiores (Weinstein, 1976). O pesquisador deve prestar atenção aos materiais, ao ritmo e à criação de diferentes ambientes para a aprendizagem pelo ato de formar grupos de crianças que podem apresentar problemas difíceis (Eder, 1981).

### **Processos de avaliação na sala de aula**

A avaliação pode ser vista, sob muitos aspectos, como a veia jugular do sistema social da sala de aula. O modo pelo qual o professor avalia os alunos e a forma pela qual os alunos avaliam a si mesmos e aos outros têm conseqüências importantes para os estudantes. A ordem de *status* na sala de aula acha-se enraizada nestes processos de avaliação. Ademais, as expectativas de competência do indivíduo, o sentido de sua própria capacidade intelectual, a participação nas tarefas coletivas da sala de aula e mesmo o esforço realizado em função dos objetivos da turma mostram-se associados às características da avaliação em sala de aula. O entendimento destas relações se tem desenvolvido sobretudo nos últimos dez anos.

### **Avaliação e Esforço**

A avaliação realizada pelo professor pode ser examinada de modo análogo à avaliação por qualquer autoridade organizacional. Uma das linhas de trabalho mais promissoras é a aplicação da teoria da avaliação e autoridade desenvolvida por Dornbusch e Scott (1975) para a situação de sala de aula. Uma das proposições básicas da teoria é que os participantes de

---

uma organização (neste caso, alunos) exercerão esforço na medida em que eles perceberem que as avaliações efetuadas por seus supervisores são justas.

Exemplos de um sistema injusto de avaliação seriam a percepção pelos alunos de que o desempenho ruim não renderia notas baixas ou o bom desempenho não levaria a notas altas e a percepção de que um aluno pode ser aprovado simplesmente frequentando o curso.

Espinosa (1975) constatou que a falta de esforço do estudante estava relacionada à percepção de que o sistema de avaliação não era justo. Testando a relação entre avaliação justa e o esforço dos alunos em turmas de curso superior de graduação, Gonzales (1982) pôde utilizar controles simultâneos de auto-estimativa da competência e da importância da formatura. Com estas duas variáveis controladas, verificou-se uma associação positiva entre avaliação justa e esforço do estudante. O efeito era particularmente intenso para estudantes que percebiam possuir competência acadêmica média. Aqueles que tinham percepção de alta competência tendiam a aplicar mais esforço independente das suas percepções sobre o sistema de avaliação.

Utilizando outras proposições da teoria da avaliação e autoridade, Natriello (1984) relacionou a falta de participação do estudante de nível médio à incompatibilidade do sistema de avaliação. Avaliações incompatíveis são contraditórias, incontroláveis, imprevisíveis e de metas inatingíveis (sempre que os estudantes são colocados diante de padrões impropriamente elevados). Natriello realizou entrevistas com 65 estudantes de nível médio, em que foram frequentes os relatos de incompatibilidades do sistema acadêmico de avaliação. Os alunos que relataram terem sido sujeitos a sistemas de avaliação incompatíveis tendiam mais a se considerarem não-participantes do que os alunos que afirmavam ser avaliados por sistemas compatíveis. Os indicadores de não participação incluíram tanto o desejo de alcançar nota menor que o nível ótimo quanto atividades negativas, como o vandalismo.

## A Natureza Consensual da Capacidade Intelectual

Rosenholtz e Simpson (1984) têm desenvolvido uma teoria da formação da capacidade intelectual. Eles afirmam que a capacidade intelectual é uma construção social que ocupa uma posição relevante na cultura americana. A escola elementar é o primeiro *locus* onde as crianças vêm a entender que a capacidade humana pode ser vista como uma dimensão singular, em relação à qual as pessoas são classificadas em níveis que variam de "alto" a "baixo". Elas passam a ver a inteligência como uma qualidade geral difusa, que predirá como as pessoas se haverão numa variedade de

---

tarefas importantes. Elas também passam a acreditar que a capacidade (tal qual é refletida pelos escores de QI) é estável no tempo.

A natureza consensual desta construção social é ilustrada por dados que indicam o alto grau de concordância entre alunos e entre alunos e professores quanto à ordenação das pessoas segundo as habilidades de leitura e a capacidade acadêmica (Rosenholtz & Wilson, 1980; Simpson, 1981).

O que é crucial para esta resenha é o seu argumento de que as idéias dos alunos acerca da capacidade são poderosamente influenciadas pelas avaliações dos professores e pelos processos sociais de comparação que têm lugar durante a realização de tarefas em sala de aula. Rosenholtz e Simpson apresentam evidências que apóiam sua teoria, evidências estas que derivam do exame de como as avaliações da capacidade intelectual pelas crianças — tanto de si próprias como das outras — variam conforme características cruciais da sala de aula.

Em sua visão, processos de comparação social são mais poderosamente influenciados pelo que eles chamam de “dimensionalidade da organização da sala de aula”. A organização unidimensional da instrução estabelece condições que facilitam a “formação da capacidade intelectual”. Em salas de aula unidimensionais as atividades cotidianas tendem a organizar-se e, ao mesmo tempo, implicar uma única dimensão comparativa subjacente. Quando a instrução e o desempenho dos alunos implicam poucas dimensões de desempenho, a percepção da capacidade intelectual pelos alunos torna-se unidimensional.

Na prática, salas de aula unidimensionais têm estruturas de tarefas indiferenciadas, com todos os alunos trabalhando em tarefas similares ou apresentam uma variedade restrita de materiais e métodos; por exemplo, turmas que exigem a leitura como pré-requisito para um desempenho satisfatório na maioria das tarefas, assim como turmas com muitas tarefas que exigem a escrita, seriam classificadas como unidimensionais. A segunda característica das salas de aula unidimensionais é o baixo nível de autonomia dos alunos; isto restringe muito a variedade de tarefas e impede os alunos de usarem sua própria auto-avaliação. A terceira característica é o processo de instrução para toda a turma (sem tarefas diferenciadas por grupo ou indivíduo) ou para grupos bem definidos, constituídos com base na capacidade intelectual. Uma última característica é a ênfase às notas como meio de comunicar uma avaliação unidimensional e bem definida do professor.

Em contraste, a sala de aula multidimensional tem materiais e métodos diversificados, maior grau de autonomia do aluno, mais tarefas individuais, variados padrões de formação de grupos e menos confiança nas notas. Estudos que contrastaram estes dois tipos de sala de aula verificaram que os níveis de capacidade informados pelos próprios alunos têm maior

---

variância em salas de aula unidimensionais (Rosenholtz & Rosenholtz, 1981; Simpson, 1981). Ao contrário, nas salas de aula multidimensionais menos crianças se considerarão “abaixo da média”, restringindo, assim, a distribuição dos conceitos de auto-avaliação. Os conceitos dos alunos sobre os níveis de capacidade dos colegas são também mais dispersos e mais consensuais (segundo um coeficiente de concordância) em salas de aula unidimensionais, enquanto as percepções de capacidade individual são muito mais estritamente relacionadas às avaliações dos professores e colegas.

Em sua extensa resenha da literatura sobre as concepções das crianças a respeito de sua própria habilidade, Rosenholtz e Simpson (1984) referem-se a evidências que apóiam sua posição de que a tendência freqüentemente observada em crianças menores no sentido de ter altas expectativas acadêmicas é devida à atitude de os professores das primeiras séries recompensarem antes o esforço que o desempenho objetivo dos alunos. Portanto, a base para a avaliação dos professores, assim como a natureza dos processos de comparação dos colegas são fundamentais para a formação do conceito de capacidade.

### A Natureza Eclética da Avaliação do Professor

No trabalho empírico de Rosenholtz e Simpson, indicadores das características das tarefas e avaliação são combinados a um índice geral que mede a “dimensão” da sala de aula. Em trabalho subsequente, as técnicas de avaliação dos professores foram examinadas mais pormenorizadamente em 21 salas de aula, de três escolas racialmente integradas (Oren, 1980). Foi constatado que os professores eram muito mais ecléticos, em vez de se conformarem quer com uma versão simples de um modelo não competitivo, em que era desestimulada a atribuição comparativa de notas, quer com um modelo mais tradicional e competitivo, em que as notas eram enfatizadas. Alguns professores conjugaram o uso de notas a entrevistas freqüentes com os alunos, em que eles eram informados sobre o seu aproveitamento e em que áreas eles precisavam melhorar. Oren criou um índice detalhado, composto de 13 itens, que denominou de “*feedback* diversificado e específico”. As turmas que alcançavam alto valor neste índice tinham uma combinação de conceitos e notas com comunicação individual. Em contraste, turmas que atingiam baixo índice de *feedback* apresentavam escores numéricos e menções representadas por letras, sem entrevistas individuais. Ainda num terceiro tipo de turma, havia pouco *feedback* em geral.

Oren (1980) verificou que as turmas com *feedback* diversificado e específico tinham menos crianças que apontavam causas externas para suas notas altas ou baixas. Além disto, tais turmas tinham menor variância da

---

distribuição de escores que as turmas com outros sistemas de avaliação. Usando esta base de dados e o índice de *feedback* de Oren, Macias-Sanchez (1982) constatou que os alunos de minorias étnicas tinham expectativas mais altas de desempenho acadêmico nas turmas em que recebiam *feedback* diversificado e específico. As variáveis dependentes nestas duas pesquisas são consideradas usualmente como características mais ou menos permanentes da personalidade individual. O que é mais interessante nestas constatações é que características como auto-conceito acadêmico e atribuição de graus e conceitos podem ser vistas com funções do sistema de avaliação da sala de aula. Portanto, elas parecem ter origem na situação de sala de aula.

### Aplicação da teoria das expectativas à sala de aula

As características de *status* são classificações sociais em que, geralmente, se acredita ser melhor estar no nível alto do que no nível baixo. O processo pelo qual as características de *status* afetam a interação é descrito pela Teoria das Expectativas (Berger et al., 1966; Berger et al., 1972).

Raça e etnia são exemplos de características difusas de *status* que, segundo se verifica, têm impacto sobre o comportamento das crianças em escolas, à medida que elas interagem em tarefas coletivas. Quando uma característica de *status* é difusa há expectativas gerais a respeito da competência e incompetência que são vinculadas àquela característica. Quando, por exemplo, o *status* racial se torna saliente na situação, a ordem de poder e prestígio no pequeno grupo que participa de uma tarefa coletiva reflete uma ordenação mais ampla de *status* das raças, numa espécie de profecia que, pela força que encerra em si mesma, leva ao seu próprio cumprimento. Assim, os brancos se tornam mais ativos e influentes que os negros (para uma descrição completa deste processo, v. Berger et al., 1980). Utilizando como tarefa um jogo padronizado, tem sido reiteradamente evidenciado, tanto nos Estados Unidos como no Canadá e em Israel, que a raça e a etnia podem atuar como características de *status* de tal forma que os alunos de alto *status* são mais ativos e influentes que os de baixo *status* (Cohen, 1982).

Este processo de organização de *status* está ligado às expectativas de competência de si e dos outros, em grupos que realizam tarefas coletivas. Tal processo não possui relação com sentimentos de amizade. Portanto, a formação de grupos inter-raciais cooperativos em turmas dessegregadas pode, ao mesmo tempo, confirmar estereótipos racistas a respeito da menor competência de pretos e pardos e, também, gerar maiores sentimentos de benevolência entre as raças.



---

Há outras características de *status* atuantes na sala de aula cujo impacto sobre a interação em tarefas coletivas pode ser evidenciado. As mais poderosas são as de *status* acadêmico, que se acham estritamente relacionadas ao construtor de capacidade intelectual que Rosenholtz e Simpson discutem. Quando os alunos se vêem e são vistos pelos colegas como possuidores de maior ou menor capacidade acadêmica ou de leitura, aqueles considerados como os que têm maior capacidade serão mais ativos e influentes do que aqueles julgados de menor capacidade (Hoffman, 1972; Rosenholtz, no prelo; Tammivaara, 1982). Presumivelmente, quando há maior concordância entre os alunos sobre a classificação dos seus colegas quanto às capacidades de leitura e intelectual em geral, a característica de *status* afetará mais intensamente a interação grupal. Esta proposição, entretanto, ainda deve ser testada.

O sexo atua como característica de *status* em grupos de adolescentes e adultos (Lockheed & Hall, 1976). Todavia, quando Lockheed e seus colaboradores (1983) formaram grupos mistos quanto ao sexo de alunos de quarta e quinta séries da escola elementar e estes participaram do já aludido jogo padronizado, não houve diferenças de sexo no comportamento. As meninas, contudo, foram percebidas como menos competentes e de menor capacidade de liderança que os garotos. O porquê de o sexo começar a funcionar como uma característica de *status* à medida que os alunos se tornam adolescentes, mas não atuar consistentemente em crianças, é um enigma que ainda não foi elucidado. Apesar de o sexo não atuar como uma característica de *status* nos primeiros anos de escolaridade, ele é uma base relevante para a organização do comportamento social na escola. A maior parte das amizades é do mesmo sexo; quando é oferecida possibilidade de escolha, as crianças logo se segregam para o trabalho ou a brincadeira e os grupos masculinos mostram mais poder social que os femininos (Thorne).

### Lidando com as Características de *Status* nas Salas de Aula

A sala de aula é uma situação de múltiplas características. Os alunos apresentam três diferentes tipos de *status*: o social, o acadêmico e o *status* entre os colegas. As características do *status* social são atribuídas e introduzidas na sala de aula pela sociedade inclusiva (raça, etnia e sexo). As características do *status* acadêmico são criadas e mantidas no ambiente da sala de aula. As características do *status* entre os colegas, por sua vez, são criadas nas relações informais entre os alunos. Há muito poucos estudos que testem especificamente as relações do *status* entre os colegas com o comportamento, à exceção do trabalho de Webster e Driskell (1980) sobre a atração pessoal como característica de *status*.

---

A Teoria das Expectativas tem sido utilizada para criar várias intervenções que modifiquem a atuação das características de *status*. Estas intervenções têm sido bem-sucedidas em laboratório e em salas de aula controladas (Cohen, 1982). Em 1972, Cohen, Lockheed e Lohman (1976) dirigiram um curso de verão em que produziram e mantiveram relações igualitárias de *status* entre negros e brancos por um período de seis semanas. No entanto, este curso de verão não teve tarefas acadêmicas convencionais. Rosenholtz pôde alterar os efeitos da capacidade de leitura com um currículo experimental de uma semana, caracterizado pelo uso de múltiplas competências intelectuais. Seu objetivo era suscitar, em cada criança, um conjunto diversificado de expectativas de competências trabalhadas pelo currículo, em vez de um conjunto de expectativas uniformemente altas ou baixas, baseadas na capacidade de leitura (Cohen, Lockheed & Lohman, no prelo).

Apesar destes sucessos, a sala de aula é um dos lugares mais difíceis para se suscitar comportamentos duradouros pautados pela igualdade de *status*, tendo em vista a grande importância da hierarquização dos alunos com base no aproveitamento como uma característica de *status*. Levando em consideração o que sabemos sobre os efeitos da “unidimensionalidade” da sala de aula sobre a formação das concepções de capacidade, a menos que estas características da sala de aula sejam permanentemente alteradas, uma nova característica de *status* acadêmico será recriada tão logo uma das antigas for modificada.

A complexidade da sala de aula é tal que requer um conhecimento considerável dos vários fatores que podem afetar a atuação das características de *status* antes que possamos ser bem-sucedidos na modificação dos efeitos de *status*, de modo duradouro, num determinado contexto organizacional. Nos últimos anos temos obtido consideráveis progressos no entendimento do que alguns desses fatores podem ser.

### Evidências do Caráter Primordial do *Status* Acadêmico

Há evidências de que os professores reagem mais às crianças em termos do seu *status* acadêmico que da raça ou etnia. Numa amostra muito ampla de alunos de turmas racialmente integradas da sexta e oitava séries, as expectativas dos professores em relação a cada aluno foram mensuradas através de perguntas, sobre quantos anos de escolaridade eles esperavam que os alunos completassem e qual o nível ocupacional que, em sua expectativa, os mesmos alcançariam. O preditor mais forte das respostas dos professores veio a ser os escores dos alunos num teste de vocabulário. O grupo étnico não se revelou um importante preditor das respostas dos professores, embora o *status* sócio-econômico dos alunos tivesse uma contribuição

estatisticamente confiável para a avaliação do professor em todas as análises, exceto uma (Mercer et al., 1980). Da mesma forma, numa análise de Hallinan e Sorensen (1983), quando o aproveitamento foi controlado, não se verificou efeito direto da raça, a nível individual, sobre a distribuição dos alunos por grupos formados segundo a capacidade intelectual.

Diversos estudos mostram a importância do *status* acadêmico na determinação do *status* entre os colegas. Num trabalho acerca dos efeitos do sexo, raça e aproveitamento sobre as amizades das crianças, Tuma e Hallinan (1979) revelaram que, controlado o aproveitamento, quando as crianças eram do mesmo grupo racial, a raça não influenciava significativamente a mudança das escolhas de amizade. Quanto maior a diferença de aproveitamento entre duas crianças, menos estável era a escolha de uma delas como melhor amiga. Ademais, a indicação de uma criança como não sendo amiga era significativamente mais estável quanto maior fosse a diferença de aproveitamento. Portanto, o *status* acadêmico constituía, ao contrário da raça, um evidente determinante do *status* entre os colegas. Em escolas racialmente dessegregadas, Miller (1980) mostrou que a popularidade ou aceitação de crianças negras era gerada mais pelo seu aproveitamento que por outro fator, como alegavam os primeiros alunos de turmas dessegregadas.

O *status* acadêmico é também um dos preditores mais confiáveis do nível de participação na turma e de adaptação ao professor (Brophy & Good, 1974). Na análise de seis salas de aula de escola elementar durante classes de leitura, Morine-Dersheimer (1983) verificou que ser um menino, ter alto grau de aproveitamento e ser visto como um modelo de atenção pelo professor eram preditores independentes da frequência de participação em discussões, enquanto a etnia não era um preditor de participação.

### Atuação Simultânea de Múltiplas Características de *Status*

Quando múltiplas características de *status* atuam ao mesmo tempo, as pessoas tendem a combinar as expectativas correspondentes a diversas características de *status*, de modo que, se uma pessoa alcança alto nível numa característica e baixo nível em outra, e seu parceiro, do mesmo modo, atinge nível elevado na primeira característica e inferior na última, o resultado poderá ser semelhante ao comportamento ante *status* iguais. Se uma pessoa apresenta nível alto em duas características de *status*, ela será provavelmente mais influente do que se tivesse nível elevado em apenas uma característica de *status*.

A atuação de características de *status* inconsistentes pode ser vista em salas de aula onde o *status* entre os colegas não é positivamente associado

---

ao *status* acadêmico. Nos dados sobre salas de aula utilizados por Roseholtz e Simpson, os *status* acadêmico e entre colegas apresentavam-se sempre com forte associação positiva. Nestas condições, o impacto da estrutura de tarefas e avaliação da sala de aula sobre o sistema de *status* podia ser facilmente mensurado através do cálculo do grau de concordância com a classificação dos alunos em termos de capacidade acadêmica.

Ao tentar efetuar análise semelhante de 21 turmas racialmente integradas de quinta e sexta séries — extremamente diferentes entre si do ponto de vista acadêmico —, Wilson (1979) constatou nível mais baixo de concordância com a classificação dos alunos em termos de capacidade intelectual, além de relações pouco consistentes entre a estrutura de tarefas e avaliação, de um lado, e o grau de concordância da classificação quanto à capacidade, de outro lado. Nestas turmas o *status* acadêmico e as medidas de influência social com frequência não se achavam associadas entre si ou, mesmo, estavam negativamente relacionadas.

A interpretação mais simples do que estava acontecendo sob estas condições especiais é que, naquelas escolas onde professores e alunos negros ocupam importantes posições sociais, os negros freqüentemente obtêm alto *status* entre os colegas. A atuação desta característica alternativa de *status* afeta a hierarquização em termos de capacidade acadêmica, pois os alunos considerados mais influentes socialmente são contemplados com *status* acadêmico mais alto por alguns colegas que por outros. Isto leva ao notável dissenso quanto à hierarquização em termos de capacidade intelectual, observado por Wilson.

Quando os grupos foram formados a partir destas mesmas turmas dessegregadas, academicamente heterogêneas e diversificadas quanto à raça e capacidade percebida de leitura, e quando foi dado como tarefa o jogo padronizado para testar características de *status*, os resultados também foram enigmáticos. Quando um aluno negro com baixo grau de habilidades de leitura era visto pelos colegas como alguém que possuía influência social mais alta do que um aluno branco com alto grau de habilidades de leitura, o resultado foi um comportamento como se os *status* fossem iguais. Só quando o aluno negro com baixo grau de habilidades de leitura era visto pelos colegas como alguém com influência social mais baixa que o aluno branco com alto grau de habilidades de leitura, emergia claramente o padrão esperado de dominância do aluno branco (Cohen, 1982). A análise de regressões mostrou que tanto a característica do *status* acadêmico quanto a influência social percebida afetavam a participação.

Particularmente nas escolas onde os alunos e professores negros são numerosos, mas pertencem à classe social mais baixa que os brancos, o alto *status* dos alunos negros entre os colegas pode compatibilizar-se com seu

---

baixo *status* acadêmico e racial. O efeito líquido pode ser o comportamento diante de *status* iguais em grupos inter-raciais (Cohen, no prelo). Esta interpretação é apoiada pelo trabalho de Iadicola (1979), que verificou que, nas escolas onde havia alta proporção de alunos e professores de minorias étnicas e havia currículos multiculturais, os anglo-saxões exerciam dominação muito menor sobre os alunos de minorias em situações de tarefas coletivas. A Teoria das Expectativas descreveria este efeito como resultado de: 1) atores de referência no ambiente que têm o mesmo *status* como participantes das tarefas coletivas (tais atores de referência mostram alta competência); 2) a tendência dos atores de reunir informações sobre competência a partir de diferentes características de *status* (Humphreys & Berger, 1981); para uma discussão mais ampla sobre este efeito, v. Cohen, 1982).

### *Status* e Aprendizagem

As hierarquias de *status* ocupam uma posição central no sistema social da sala de aula. As características de *status* acadêmico são moldadas pela estrutura de tarefas e avaliação, enquanto as características de *status* em geral são, por sua vez, determinantes da aprendizagem sob algumas condições. As condições mais amplas da Teoria das Expectativas estabelecem que o *status* será um determinante de participação quando houver uma tarefa coletiva realizada por um grupo formado de componentes com *status* diversos. A maioria das tarefas em sala de aula não é coletiva, contudo, o *status* parece afetar a participação quando se relaxam as condições antes mencionadas. Os efeitos do *status* podem ser observados em diferentes probabilidades de adaptação do aluno ao professor, de participação em aulas de leitura e em seus efeitos sobre as relações sociais informais.

Sob certas condições, o aumento da participação é instrumental para a aprendizagem. Nas aulas de leitura pesquisadas por Morine-Dersheimer, os professores só chamavam os alunos que se ofereciam voluntariamente para tal. Uma vez que as crianças de *status* mais alto participam mais frequentemente sob estas condições, não é surpreendente que o *status* tivesse um importante impacto sobre o aumento do rendimento em leitura.

Tenho trabalhado com uma base de dados coletados de turmas bilíngües, onde grupos de alunos de *status* variados têm atividades em centros de aprendizagem, realizando uma variedade de tarefas destinadas a ensinar habilidades de raciocínio. As crianças não se achavam realmente envolvidas numa tarefa coletiva, embora lhes fosse permitido e encorajado ajudar-se mutuamente. O *status* foi mensurado pela frequência com que as crianças eram indicadas como capazes em matemática e ciências e pela frequência com que eram escolhidas pelo critério da amizade. O número

---

de escolhas foi convertido em escores de quintis para cada turma. Como se sabe que as pessoas combinam informações de *status*, acrescentei os escores de *status* acadêmico e *status* entre colegas para cada indivíduo. Com uma análise de trajetória, pude mostrar que o *status* era um determinante da frequência com que as crianças falavam e trabalhavam juntas. O índice de interação relacionado às tarefas escolares, por sua vez, foi um preditor dos ganhos de pontos num teste de ciências referido a critério (1983). Em análise subsequente, trabalhando com uma medida de conceitos e aplicações matemáticos, pude documentar dois efeitos distintos do *estatus*: uma trajetória direta da característica de *status* até ao ganho de escore e uma segunda trajetória mediada pela frequência com que as crianças falavam e trabalhavam juntas.

Webb e Kenderski (1984) encontraram resultados de certa forma similares na análise da interação em grupos cooperativos de aprendizagem em turmas de matemática do 1º ciclo do ensino médio. O escore de capacidade intelectual *relativo aos outros membros do grupo* predisseram tanto a apresentação de explicações como o aumento do rendimento. Os escores absolutos do teste de aproveitamento não predisseram estas variáveis dependentes. A atuação da variável rendimento relativo sugere convincentemente que foi uma característica de *status*, baseada no rendimento em matemática, o determinante da interação e aproveitamento no estudo de Webb.

## Conclusão

Para falar sobre a sala de aula como um sistema social, estes conceitos e constatações devem estar mutuamente relacionados. Meu pensamento sobre eles é o seguinte: a estrutura ou tecnologia de tarefas se destaca junto com o sistema de avaliação. Estes são dois conceitos quase totalmente negligenciados na pesquisa sobre a sala de aula em psicologia. Primeiro, a estrutura de tarefas e avaliação tem importantes conseqüências para o uso da autoridade pelo professor e para o modo pelo qual professores e auxiliares individualmente ou em equipes trabalham em conjunto. Segundo, a estrutura de tarefas e avaliação determina parcialmente o sistema de *status* da sala de aula, sobretudo o modo de ação do *status* acadêmico. Terceiro, a estrutura de tarefas também determina o padrão de interação na sala de aula, portanto, apresenta uma influência indireta sobre as relações sociais informais entre os alunos. A atuação conjunta das tarefas, avaliação e *status* têm muitos efeitos sobre o comportamento que são relevantes para a aprendizagem: participação, esforço, a possibilidade de contar com os colegas como um recurso para aprendizagem, a oportunidade de descobrir conceitos por si mesmo e os benefícios de dar explicações aos colegas. Se

---

são utilizados grupos de trabalho interdependentes, o nível de interação e aprendizagem estará relacionado ao *status* do indivíduo no grupo.

Se Nós Soubéssemos Então o que Sabemos Agora...

Inovações como centros de aprendizagem, classes abertas e instrução individualizada mudaram alguma coisa no âmago do sistema social da sala de aula: sua estrutura de tarefas. Ao tempo destas inovações, os educadores encarregados de desenvolvê-las deixaram de perceber que devia mudar o modo pelo qual o professor lidava com o seu papel como supervisor. Se os professores tinham que orientar instrução altamente diversificada, deveriam aprender a manter o controle sem supervisão direta. O padrão do professor isolado na sala de aula deveria mudar rumo a relações mais interdependentes entre os membros da equipe docente. Os professores precisavam de ajuda para trabalhar com a tecnologia não rotineira através do processo de resolução de problemas — com seus colegas.

Porque ninguém ofereceu aos professores a ajuda de que necessitavam, essas inovações com freqüência degeneravam em formas de organização do trabalho que permitissem supervisão direta. Por exemplo, os maravilhosos materiais para atividades de ciências, desenvolvidos nos anos 60, hoje repousam empoeirados nos armários. Apesar dos excelentes institutos NSF\* para o ensino de ciências, os professores não puderam lidar com a complexidade que estas atividades criaram para a supervisão da sala de aula.

Só nos mais recentes avanços das técnicas de aprendizagem cooperativa os professores passaram a receber assistência prática para retrainar os alunos em novas normas, capazes de orientar os comportamentos necessários para que os alunos atuem sem a supervisão direta do professor. Este é o único meio prático de delegar autoridade às crianças, mas deixou-se que muitos professores que se esforçavam com as classes abertas tentassem descobrir por si mesmo este princípio sociológico um tanto elementar.

Agora nós percebemos que é um erro introduzir mudanças radicais na sala de aula sem criar o necessário apoio e sem dar o treinamento que os professores exigem para fazer com que tais mudanças sejam bem-sucedidas. Poderíamos planejar um sistema de apoio viável para as mudanças que os professores teriam de implementar; no entanto, com exceção dos educadores interessados na aprendizagem cooperativa, ninguém deseja nossos serviços.

---

\* National Science Foundation. (N. da R.)

---

## A Prática de Hoje à Luz do que Conhecemos

Se os erros de ontem nos dão motivos para o arrependimento, a prática de hoje pode ser uma causa ainda mais séria de apreensão. Vejamos a volta ao processamento em larga escala, a instrução direta, a formação de grupos com base na capacidade intelectual e a aplicação constante de testes. A volta à instrução direta foi parcialmente inspirada pela quase total confiança no trabalho tradicional do aluno, sentado na sala de aula, que sucedeu à degeneração da instrução individualizada.

As mudanças demográficas e novas ondas de imigração têm produzido salas de aula extraordinariamente heterogêneas em termos de proficiência da língua inglesa e de habilidades acadêmicas. Para lidar com este conjunto complexo de problemas do alunado, é indubitavelmente necessário mais instrução complexa. Em vez disto, o que é amplamente recomendado é nada mais que a sala de aula unidimensional que Rosenholtz e Simpson descreveram.

Se utilizamos, para turmas heterogêneas, só grandes agrupamentos e grupos formados com base na capacidade intelectual, além do trabalho tradicional do aluno, sentado na sala de aula, então o resultado será uma distribuição previamente estabelecida da capacidade intelectual, em que os alunos academicamente mais avançados, um maior número de crianças de classe média, serão “inteligentes” e as crianças de baixo *status* e as recém-chegadas ao país serão “estúpidas”. Tendo em vista a atuação de uma característica marcante do *status* acadêmico, os indivíduos da parte inferior da distribuição serão provavelmente incapazes de se manifestar e obter a ajuda de que precisam. Seus colegas de turma não estarão disponíveis para eles como fontes de recursos intelectuais. Possivelmente eles serão relegados aos grupos de baixa capacidade, onde, segundo as conclusões dos pesquisadores, terão experiências educacionais inferiores. Se eles estão se esforçando para aprender a língua inglesa, não entenderão grande parte do que o professor lhes diz. Além disto, esta estrutura de tarefas não lhes dá oportunidade de aprender o idioma do modo que as crianças aprendem, isto é, falando uma com a outra. Como socióloga, não posso imaginar um sistema mais diabolicamente perfeito para a reprodução da hierarquia de *status* da sociedade dentro da sala de aula.

### Uma Nota para o Pesquisador

Não pretendo concluir que a pesquisa esteja completa. Ao contrário, minha experiência, ao tentar aplicar às salas de aula tratamentos que têm em vista o *status*, me dá muita humildade. Temos muito o que aprender



---

sobre como os efeitos contextuais modificam os sistemas de *status* e o comportamento. Estamos apenas começando a perceber a base do *status* entre colegas em diferentes ambientes e a entender como este interage com o *status* acadêmico. Ainda estamos nos esforçando, com a aplicação de intervenções planejadas, para alterar o *status* e a interação, de modo a oferecer aos alunos oportunidades iguais de interação nas salas de aula.

Tendo em vista o que sabemos, eu gostaria que pudéssemos declarar uma moratória para a pesquisa que compara salas de aula segundo a técnica que elas estão supostamente usando, em busca apenas dos resultados em termos de aproveitamento. Já avançamos demasiadamente para nos permitirmos esta espécie de pesquisa. É improvável que este tipo de estudo melhore a nossa compreensão dos fatos. Estamos prontos para fazer uma discussão mais teórica sobre por que esperamos que a aprendizagem ocorra sob estruturas específicas de tarefas e avaliação e, ainda, como resultado de certos comportamentos e processos. Esta discussão deve tirar proveito da teoria e da pesquisa que se têm desenvolvido. O investigador deve descobrir em que medida as salas de aula satisfazem a estas condições e em que medida a aprendizagem está relacionada a estes comportamentos e processos sociais. Tal discussão pode acabar tornando-se total ou parcialmente errada, mas pelo menos continuaremos a nos tornar cada vez mais sensíveis à sociologia da sala de aula.

### Referências bibliográficas

- BARR, R. How children are taught to read: grouping and pacing. *School Review*, Chicago, 83(3):478-98, May 1975.
- & DREEBEN, R. *How schools work*. Chicago, University Press, 1983.
- BERGER, J.; COHEN, B.P. & ZELDITCH JR., M. Status characteristics and expectation states. In: ZELDITCH JR., M. & ANDERSON, B., eds. *Sociological theories in progress*. Boston, Houghton Mifflin, 1966. v.1
- . Status characteristics and social interaction. *American Sociological Review*, Washington, 37(3):241-55, June 1972.
- BERGER, J.; ROSENHOLTZ, S.J. & ZELDITCH JR., M. Status organizing processes. *Annual Review of Sociology*, Palo Alto, 6:479-508, 1980.
- BLOOM, J.R. & SCHUNCKE, G.M. Cooperative curriculum experience and choice of task organization. *Journal of Experimental Education*, Washington, 48(1):84-90, Fall 1979.
- BOOCOCK, S.S. The social organization of the classroom. *Annual Review of Sociology*, Palo Alto, 4:1-28, 1978.
- BOSSERT, S.T. *Tasks and social relationships in classroom*. New York, Cambridge University, 1979.
- BREER, P. & LOCKE, E.A. *Task experience as a source of attitude*. Homewood, Ill., Dorsey Press, 1965.
- BROPHY, J.E. & GOOD, T.L. *Teacher-student relationships: causes and consequences*. New York, Holt, Rinehart & Winston, 1974.

- COHEN, E.G. The desegregated school: problems in status power and interethnic climate. In: MILLER, N. & BREWER, M.B., eds. **Desegregation: groups in contact**. San Diego, Academic Press, s.d. no prelo.
- . Expectation states and interracial interaction in school settings. **Annual Review of Sociology**. Palo Alto, 8:209-35, 1982.
- . Sociology and the classroom: setting the conditions for teacher-student interaction. **Review of Educational Research**, Washington, 42(4):441-52, Fall 1972.
- . Talking and working together: status, interaction and learning. In: PETERSON, P.L.; WILKINSON, L.C. & HALLINAN, M., eds. **The social context of instruction: group organization and group processes**. San Diego, Academic Press, 1984.
- et alii. Technology and teaming in the elementary school. **Sociology of Education**, Washington, 52(1):20-33, Jan. 1979.
- COHEN, E.G. & DE AVILA, E. Learning to think in math and science: improving local education for minority children. In: FINAL report to the Johnson Foundation. Stanford, Stanford University, 1983.
- COHEN, E.G. & INTILI, J.K. Interdependence and management in bilingual classroom. In: FINAL report; NIE Grant. Stanford, Stanford University, 1981.
- COHEN, E.G.; LOCKHEED, M.E. & LOHMAN, M.R. Center for inter-racial cooperation: a field experiment. **Sociology of Education**, Washington, 49(1):47-58, Jan. 1976.
- DORNBUSCH, S.M. & SCOTT, W.R. **Evaluation and exercise of authority**. San Francisco, Jossey Bass, 1975.
- DREEBEN, R. First-grade reading groups: their formation and change. In: PETERSON, P.L.; WILKINSON, L.C. & HALLINAN, M., eds. **The social context of instruction: group organization and group processes**. San Diego, Academic Press, 1984.
- EDER, D. Ability grouping as a self-fulfilling prophecy: a micro-analysis of teacher-student interaction. **Sociology of Education**, Washington, 54(3):151-62, July 1981.
- EPSTEIN, J.L. & KARWEIT, N. **Friends in school: patterns of selection and influence in secondary schools**. New York, Academic Press, 1983.
- ESPINOSA, R.W. **The impact of evaluation processes upon student effort in ethnic groups which vary in academic preparation**. Stanford, Stanford University, 1975. tese (doutorado)
- EVERTSON, C.M. Differences in instructional activities in higher-and lower-achieving junior high English and Math classes. **Elementary School Journal**, Chicago, 82(4):329-50, March 1982.
- FELMLEE, D. & EDER, D. Contextual effects in the classroom: the impact of ability groups on student attention. **Sociology of Education**, Washington, 56(2):77—87, Apr. 1983.
- GONZALES, J. **Instructor evaluations and academic effort: the chicano in college**. Stanford, Stanford University, 1982. tese (doutorado)
- HALLINAN, M.T. Friendship patterns in open and traditional classrooms. **Sociology of Education**, Washington, 49(4):254-65, Oct. 1976.
- . Summary and implications. In: PETERSON, P.L.; WILKINSON, L.C. & HALLINAN, M., eds. **The social context of instruction: group organization and group processes**. San Diego, Academic Press, 1984.
- & SORENSEN, A.B. The formation and stability of instructional groups. **American Sociological Review**, Washington, 48(6):838-51, Dec. 1983.
- HALLINAN, M.T. & TUMA, N.B. Classroom effects on change in children's friendships. **Sociology of Education**, Washington, 51(4):270-82, Oct. 1978.
- HOFFMAN, D. & COHEN, E.G. **An exploratory study to determine the effects of generalized performance expectations upon activity and influence of students engaged in a group simulation game**. s.n.t. Trabalho apresentado à AERA, Chicago, 1972.

- HUMPHREYS, P. & BERGER, J. Theoretical consequences of the status characteristics formulation. *American Journal of Sociology*, Chicago, 86(5):953-83, Mar. 1981.
- IADICOLA, P. **Schooling and social power: a presentation of a weberian conflict model.** Riverside, University of California at Riverside, 1979. tese (doutorado)
- INTILI, J.K. **Structural conditions in the school that facilitate reflective decision-making.** Stanford, Stanford University, 1977. tese (doutorado)
- JOHNSON, D.W. & JOHNSON, R.T. **Learning together and alone.** Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1975.
- JOHNSON, D.W. et alii. Effects of cooperative, competitive and individualistic goal structures on achievement — a meta-analysis. *Psychological Bulletin*. Washington, 89(1):47-62, Jan. 1981.
- LOCKHEED, M.E. & HALL, K.P. Conceptualizing sex as a status characteristic: applications to leadership training strategies. *Journal of Social Issues*, Ann Arbor, 32(3):111-24, Spring 1976.
- LOCKHEED, M.E.; HARRIS, A.M. & NEMCEF, W.P. Sex and social influence: does sex function as a status characteristic in mixed-sex groups of children? *Journal of Educational Psychology*, Washington, 75(6):877-88, Dec. 1983.
- MACIAS-SANCHEZ, M. **Instructional organization and academic self concept.** Stanford, Stanford University, 1982. tese (doutorado)
- MERCER, J.R.; IADICOLA, P. & MOORE, H. Building effective multiethnic schools: evolving models and paradigms. In: STEPHAN, W.G. & FEAGIN, J.R., eds. **School desegregation: past, present and future.** New York, Plenum Press, 1980. p.281-307.
- MEYER, J.W. & ROWAN, B. The structure of educational organizations. In: MEYER, J.W. & SCOTT, W.R., eds. **Organizational environments, ritual and rationality.** Beverly Hills, Sage Publications, 1983.
- MILLER, N. Making school desegregation work. In: STEPHAN, W.G. & FEAGIN, J.R., eds. **School desegregation: past, present and future.** New York, Plenum Press, 1980. p.309-42.
- MORINE-DERSHEIMER, G. Instructional strategy and the "creation" of classroom status. *American Educational Research Journal*, Washington, 20:645-61, 1983.
- NATRIELLO, G. & DORNBUSCH, S.M. **Teacher evaluative standards and student effort.** New York, Longman, 1984.
- NAVARRETE, C. **Problem-resolution in small group interaction: a bilingual classroom study.** Stanford, Stanford University. s.d. tese em elaboração.
- OREN, D.R. **Classroom structure and attributions: the effects of structural characteristics on attributional tendencies.** Stanford, Stanford University, 1980. tese (doutorado)
- PERROW, C. **Complex organizations: a critical essay.** Glenview, Ill., Scott-Foresman, 1972.
- PERSELL, C. **Education and inequality: the roots and results of stratification in America's schools.** New York, Free Press, 1978.
- PETERSON, P.L.; WILKINSON, L.C. & HALLINAN, M., eds. **The social context of instruction: group organization and group processes.** San Diego, Academic Press, 1984.
- ROBBINS, S.H. **An exploration of student choice in the elementary school classroom: implications for implementation.** Stanford, Stanford University, 1977. tese (doutorado)
- ROSENHOLTZ, S.H. **Effect of task arrangements and management systems on task engagement of low achieving students.** Stanford, Stanford University, 1981. tese (doutorado)
- ROSENHOLTZ, S.J. Treating problems of academic status. In: BERGER, J. & ZELDITCH, M., eds. **Status attributions and justice.** San Francisco, Jossey Bass, s.d. no prelo.
- \_\_\_\_\_ & ROSENHOLTZ, S.H. Classroom organization and the perception of ability. *Sociology of Education*, Washington, 54(2):132-40, Apr. 1981.

- ROSENHOLTZ, S.J. & SIMPSON, C. The formation of ability conceptions: developmental trend or social construction? **Review of Educational Research**, Washington, 54(1):31-63, Spring 1984.
- ROSENHOLTZ, S.J. & WILSON, B. Effect of classroom structure on shared perceptions of ability. **American Educational Research Journal**, Washington, 17(2):75-82, Spring 1980.
- ROTHENBERG, J. **Peer relations and activity structures in elementary school classroom**. Ann Arbor, University of Michigan, 1982. tese (doutorado)
- SHARAN, S. Cooperative learning in small groups: recent methods and effects on achievement, attitudes and ethnic relations. **Review of Educational Research**, Washington, 50(2):241-71, Summer 1980.
- \_\_\_\_\_ et alii. **Cooperative learning, whole-class instruction and the academic achievement and social relations of pupils in ethnically-mixed junior high schools in Israel**: In: FINAL report to the Ford Foundation. Tel Aviv, Tel Aviv University, 1982.
- SIMPSON, C. Classroom structure and the organization of ability. **Sociology of Education**, Washington, 54(2):120-32, Apr. 1981.
- SLAVIN, R.E. **Cooperative learning**. New York, Longman, 1983.
- SORENSEN, A.B. & HALLINAN, M. Effects of race on assignment to ability groups. In: PETERSON, P.L.; WILKINSON, L.C. & HALLINAN, M., eds. **The social context of instruction: group organization and group processes**. San Diego, Academic Press, 1984.
- SUSSMAN, L. **The functioning of peer groups in open classrooms**. Medford, Tufts University, 1973. não publicado.
- TAMMIVAARA, J.S. The effects of task structure on beliefs about competence and participation in small groups. **Sociology of Education**, Washington, 55(4):212-22, Oct. 1982.
- TUMA, N.B. & HALLINAN, M.T. The effects of sex, race and achievement on schoolchildren's friendships. **Social Forces**, Chapel Hill, 57(4):1265-84, June 1979.
- WEBB, N.M. Student interaction and learning in small groups. **Review of Educational Research**, Washington, 52(3):421-45, Fall 1982.
- \_\_\_\_\_ & KENDERSKI, C.M. Student interaction and learning in small-group and whole-class settings. In: PETERSON, P.L.; WILKINSON, L.C. & HALLINAN, M., eds. **The social context of instruction: group organization and group processes**. San Diego, Academic Press, 1984.
- WEBSTER JR., M. & DRISKELL JR., J.E. **Attractiveness and status**. s.n.t. Trabalho apresentado na reunião anual da American Sociological Association, 1980.
- WEIGEL, R.H.; WISER, P.L. & COOK, S.W. The impact of cooperative learning experiences on cross-ethnic relations and attitudes. **Journal of Social Issues**, Ann Arbor, 31(1):219-45, Winter 1975.
- WEINSTEIN, R.S. Reading group membership in first grade: teacher behaviors and pupils experience over time. **Journal of Educational Psychology**, Washington, 68(1):103-16, Feb. 1976.
- WILSON, B.L. **Classroom instructional features and conceptions of academic ability**. Stanford, Stanford University, 1979. tese (doutorado)

Recebido em 10 de fevereiro de 1987

Elizabeth G. Cohen, Ph.D. em Sociologia pela Harvard University, é professora da School of Education da Stanford University, California, USA.

---

*This research review focuses on four major themes: application of organizational theory to the classroom, effects of changing task structure, importance of teacher and peer evaluation and, finally, antecedents and consequences of the status system. The writer considers that task and evaluation structure has important consequences for the use of authority by the teacher and that it partly determines the status system and the interaction pattern in the classroom, thus having indirect influence on informal social relations. The frequent use of large groups and ability groups in heterogeneous classroom will result in an agreed-upon ranking on ability. Such a system will fiendishly reproduce the status order of outside society within the classroom.*

---

*L'exposé de la recherche présente quatre grands thèmes: application de la théorie des organisations à la salle de classe, effets du changement de la structure de devoirs, importance de l'évaluation de l'élève par le professeur et par les camarades et antécédents et conséquences du système de status. L'auteur considère que la structure de devoirs et l'évaluation ont conséquences très importantes pour l'usage d'autorité par le professeur et détermine de façon partielle le système de status de la salle de classe et, aussi, l'étalon d'intégration en salle de classe, ayant une influence indirecte sur les rapports sociaux non-formels. L'utilisation fréquente de grands groupements et de groupes formés à partir de la capacité intellectuelle, outre le classique travail de l'élève en salle de classe, aura comme résultat une distribution préalablement établie de la capacité intellectuelle. Tel système reproduira de façon diabolique l'hierarchie de status de la société, dans la salle de classe.*

---

*Este informe de investigación destaca cuatro grandes temas: aplicación de la teoría de las organizaciones a la clase, efectos de cambios de la estructura de tareas, importancia de la evaluación del alumno por el maestro y por los amigos, antecedentes y las consecuencias del sistema de status. La autora considera que la estructura de tareas y evaluación tienen importantes consecuencias para el uso de autoridad por el maestro y determina una parte del sistema de status de la clase, y también el modelo de interacción en clase, teniendo, así, influencia indirecta sobre las relaciones sociales informales. El uso frecuente de grandes agrupamientos y de grupos formados llevándose en cuenta la capacidad intelectual, además del tradicional trabajo del alumno en clase, resultará en una distribución anteriormente establecida de la capacidad intelectual. Este sistema reproducirá diabólicamente la jerarquía de status de la sociedad, incluso en la clase.*

---

# Introduzindo a problemática do ensino técnico agrícola e um pouco de sua história\*

Maria Laura P. Barbosa Franco  
Fundação Carlos Chagas

*O artigo aborda as condições sócio-políticas e econômicas da gestação da reforma do ensino de 2.º grau que se seguiram à promulgação da Lei n.º 5.692/71, colocando questões fundamentais de ordem empírica e teórico-histórica, indispensáveis ao estudo de propostas curriculares para o ensino técnico agrícola a nível de 2.º grau. Num segundo momento, esboça uma breve retrospectiva histórica do ensino agrotécnico, desde os tempos do Brasil Império, quando aquele ensino se voltava apenas para a formação de agrônomos e veterinários. Na retrospectiva do período imperial, concede especial atenção à necessidade de inovações tecnológicas na agricultura cafeeira e, já no período republicano, trata da evolução do ensino agrícola nos seus diferentes graus, até os nossos dias. Na parte final, discute a questão agrária no Brasil e o problema da utilização de tecnologias na agricultura, além de abordar as condições reais de tecnologia na pequena produção, inclusive diante das políticas agrícolas que vêm sendo adotadas. Concluindo, explicita diretrizes para os conteúdos curriculares do ensino agrotécnico e para o papel social do técnico agrícola.*

---

## Considerações iniciais

A partir da Lei n.º 5.692, de 1971, a proposta da extensão da escolaridade de quatro para oito anos de ensino fundamental, sem questionamento das séries iniciais e sem dotações orçamentárias que permitissem a criação de uma efetiva escola de oito anos, tem se implantado à custa de estratégias “de acomodações”, cujas conseqüências se refletem, hoje, numa sensível perda de qualidade do ensino. Dentre esses mecanismos de ajuste, destacam-se: o rebaixamento do salário do professor, o funcionamento da escola de 1.º grau em períodos que variam de um a cinco turnos por dia, as classes superlotadas, o não atendimento às necessidades regionais e a desconsideração da dicotomia cidade/campo (Barreto, s.d.).

---

\* Este trabalho é parte de uma pesquisa mais ampla sobre o Ensino Técnico Agrícola, financiada pelo INEP/MEC, da qual participaram também Dagmar Zibas e Roberta Azzi.

---

No bojo dessas contradições, é compreensível que, apesar das melhorias registradas, o perfil educacional brasileiro continue, ainda hoje, altamente excludente, constatando-se a existência de 7 milhões de crianças, em idade escolar obrigatória (7 a 14 anos), fora da escola. Além disso, a metade das crianças que entra na primeira série do primeiro grau não chega à série seguinte. A UNESCO considera desastrosa a situação daqueles países onde, entre cada mil crianças, menos de quinhentas concluem o primeiro grau. No Brasil esse número não chega a 140.

O próprio processo de alfabetização, atrelado ao modelo urbano de desenvolvimento industrial, tampouco alterou as secularmente gritantes diferenças entre as diversas regiões do País, nem entre a realidade urbana e a rural (Barreto, s.d.). Os dados do Censo de 1980 confirmam essa visão, pois, embora o índice de analfabetismo no Brasil esteja na casa dos 25%, ele é de 13% no Estado de São Paulo e de 12% no Rio Grande do Sul. Por outro lado, Estado como o de Pernambuco apresenta hoje um índice de analfabetismo (43,4%) comparável ao que o Estado de São Paulo ostentava na década de 30. Mais alarmante ainda é constatar que, nesse mesmo Estado, aproximadamente 65% da população de 10 anos ou mais, que reside na zona rural, é analfabeta.

Mesmo sem perder de vista essa realidade, é preciso considerar que entre 1970 e 1980 houve um efetivo crescimento de matrículas a nível do ensino de 2º grau.\*

Esse crescimento foi mais expressivo nos centros urbanos industriais : o novo 2º grau proposto na Lei nº 5.692/71 apoiava-se no pilar da *profissionalização* universal e obrigatória para esse nível de ensino.

Já têm sido suficientemente divulgados os motivos pelos quais essa tentativa redundou em frustração, fracasso e desqualificação. Conhecemos também todos os mecanismos legais que foram sendo criados para atenuá-los, desde as soluções conciliatórias (via pareceres, decretos, resoluções, etc.), que procuravam sempre se adequar aos interesses não profissionalizantes das escolas particulares, até a solução mais radical que, em 1982, na figura da Lei nº 7.044, desobriga a escola de 2º grau do compromisso de qualificar seus alunos e a responsabiliza pela incumbência, vaga e genérica, de prepará-los para o trabalho.

Não pretendemos retomar aqui todos os aspectos dessa problemática que se reveste da indefinição política para o ensino de 2º grau, indefinição que, na proposta legal, ora assume o caráter de profissionalização, ora as-

---

\* Da totalidade de alunos matriculados nos diferentes graus de ensino, os dados atestam 6,6% em 1970, no ensino de 2º grau. Esse percentual sobe, em 1980, para aproximadamente 12% (Censo Demográfico-IBGE, 1970, 1980).

---

sume conotação mais genérica. Todavia, consideramos importante ressaltar o caráter de “improvisação” desses ajustes legais, que admitem soluções de todo o tipo, sem que se efetue uma sólida reflexão teórico-metodológica sobre o ensino de 2º grau, sem que se defina sua função social, sem que se leve em conta os interesses do contingente de alunos trabalhadores que necessitam desse nível de ensino e sem que se explicita qualquer direção ou compromisso político para a educação da população jovem de nosso País.

Essa indefinição política que, em conseqüência, gera uma série de indefinições e incoerências na elaboração de propostas curriculares para o ensino de 2º grau, decorre, em nosso entender, de duas ordens de questões que se complementam: uma empírica e outra de apreensão teórica e histórica.

Do ponto de vista empírica, as contradições presentes na realidade social concreta dificultam, sobremaneira, a definição de uma política educacional para esse nível de ensino. Isso porque, por um lado, continua a existir uma forte demanda social por uma profissionalização a nível médio, principalmente por parte de jovens de menor poder aquisitivo que antevêm seus projetos de continuidade dos estudos a nível superior frustrados, ou pelo menos adiados, seja pela precariedade da escolarização recebida, o que inviabiliza ultrapassar a barreira dos exames vestibulares, seja pelos entraves decorrentes de dificuldades financeiras, o que inviabiliza acompanhar as propostas elitistas da maioria das universidades públicas. Essas universidades, oferecendo cursos apenas no período diurno, não abrem espaço para estudantes trabalhadores\*, estudantes esses que também não encontram lugar no ensino privado, pois não conseguem arcar com as onerosas mensalidades dos cursos noturnos oferecidos pelas faculdades particulares. Por outro lado, continua existindo demanda por cursos de 2º grau propedêuticos, cujas propostas educacionais estejam voltadas para a oferta de um ensino de boa qualidade que garanta a seus egressos a aprendizagem de conhecimentos e a aquisição das competências necessárias para enfrentar os exames vestibulares e, portanto, prosseguir seus estudos a nível superior.

Diante de tais fatos, acreditamos estar comprometidos com um duplo desafio. Num primeiro nível, consideramos importante lutar pela democratização do ensino superior, sem desistir da oportunidade de desvelar a pequena garantia que um diploma universitário oferece em termos de estabilidade financeira. Concomitantemente, julgamos indispensável repensar a formação de técnicos de nível médio, como uma alternativa possível e desejável, desde que seja uma opção mais realista para um grande contingen-

---

\* Em centros urbanos como São Paulo, da totalidade de alunos matriculados no ensino de 2º grau, 60% frequentam a escola no período noturno e, dentre esses, 84,7% estudam e trabalham.



---

te de trabalhadores jovens e desde que exerça uma função social enquanto elemento de desenvolvimento da cidadania.

Do ponto de vista teórico, ao interpretar a profissionalização no 2º grau, o estilo prevalecente entre a maioria dos educadores percorre um caminho que oscila entre a vulgarização e a mistificação e que desemboca na produção de banalidades. Muitas dessas banalidades estão presentes em estudos de orientação funcionalista que, assentados na ótica da teoria do "capital humano" e/ou em teses "reprodutivistas", ou ignoram a contradição capital-trabalho, ou procuram demonstrar que não é na escola que se resolve tal contradição.

Em que pese a pertinência dessa última constatação, é necessário retomá-la não apenas pelo nível de produção teórica que tem gerado, mas principalmente pelas conseqüências práticas que afetam as políticas educacionais.

Por outro lado, na medida em que a contradição capital-trabalho é desconsiderada, a relação educação-trabalho passa a ser vista sob uma ótica funcionalista. A partir dessas linhas de interpretação teórica, instalam-se inúmeros equívocos, dentre os quais cumpre destacar: a simplificação do conceito de qualificação profissional, a redução da relação entre educação e trabalho para a relação entre educação e mercado de trabalho, a concepção abstrata do conceito de trabalho, o tratamento segmentado, onde escola e trabalho são vistos como realidades estanques e, finalmente, a desvalorização da competência técnica.

Na armadilha desses equívocos, o ensino médio esvazia-se de um pretenso papel social que deveria ter num determinado modelo de sociedade. No entanto, o que deveria estar em questão é o próprio modelo político-econômico que, baseado na internacionalização da economia, gerou a criação da grande empresa do capitalismo oligopólico.

Ora, como lembrou Cláudio Salm em palestra proferida em 1984, na Semana Comemorativa dos 20 Anos da Fundação Carlos Chagas, quando se discute a profissionalização a nível médio, costuma-se ter em mente a formação de profissionais para empresas de grande porte, que não precisam de técnicos e que já resolveram, há décadas, o problema da mão-de-obra, principalmente quando possuem processos de trabalho contínuo. É evidente, pois, que esse não é o referencial mais adequado para o estudo do papel do técnico de nível médio.

A problemática do ensino técnico e da qualificação da mão-de-obra está mais relacionada à realidade das empresas nacionais, que são de médio e pequeno porte e que representam mais de 80% das empresas existentes no País. E nesse caso, como afirma José Graziano Silva et alii, o trabalhador que detém a técnica é um dos elementos que afeta diretamente o

---

funcionamento das economias, sendo muitas vezes responsável por transformações profundas, tanto ao nível interno da unidade produtiva, quanto ao nível das relações dessas unidades com a sociedade capitalista (Silva et alii, 1983).

Neste contexto, cabe indagar que contribuições o ensino técnico pode oferecer, na confluência das práticas voltadas à qualificação profissional de seus alunos com àquelas ligadas ao desenvolvimento consciente da cidadania. Em outras palavras, diríamos que estudar a problemática do ensino técnico significa buscar a explicitação pela qual essa mediação se exerce no conjunto das mudanças que vêm transfigurando as forças sociais do país e as expectativas dos trabalhadores. Forças que reclamam um desenvolvimento baseado não nas exportações e no consumismo de elites restritas, mas na produção para o mercado interno e na utilização dos recursos nacionais, com vistas à melhoria das condições de subsistência da grande maioria da população.

Neste quadro, a agricultura emerge como um fator estratégico e a formação de técnicos agrícolas apresenta-se como de alta relevância para o direcionamento dos processos de desenvolvimento e de diferenciação do setor agropecuário.

Essas são algumas das razões que nos levaram a desenvolver uma pesquisa junto a escolas agrícolas, com o objetivo de fornecer subsídios para a definição de uma política educacional para o ensino técnico a nível de 2.º grau.

Embora não seja nossa intenção discutir, neste trabalho, os dados da referida pesquisa (ainda em andamento), gostaríamos de levantar algumas questões fundamentais.

Por um lado, consideramos importante estudar as especificidades das diferentes modalidades do ensino técnico a nível médio, sem perder, todavia, sua articulação mais ampla com o ensino de 2.º grau, como um todo; ensino de 2.º grau entendido como um prolongamento do ensino de 1.º grau, isto é, como um nível ligado àquilo que se desenvolve no patamar anterior, ou, ainda, como uma oportunidade para o avanço e aprofundamento de conhecimentos sociais, históricos e científicos. Por isso mesmo, acreditamos ser insuficiente pensar de forma dicotômica o ensino de 2.º grau, radicalizando a contraposição de um ensino abstrato, genérico a um ensino onde se aprende o avanço técnico das forças produtivas.

Por outro lado, não consideramos a profissionalização como uma idéia errada em seus próprios termos. Apesar de estarmos convencidos de que a profissionalização universal e compulsória prevista pela Lei n.º 5.692/71 foi um erro, sabemos que essa não é uma questão fechada, principalmente

---

para superar logo essa idéia de saber se a profissionalização serve ou não serve ao capital e ficar nesse *serve* ou *não serve*.

A questão é saber qual a escola que mais interessa à maioria da população e, em particular, da população adolescente. Isso, evidentemente, sem cair num "basismo" ingênuo e imaginar que devemos ouvir a população e acatar, indiscriminadamente, todas as suas demandas sem refletir sobre elas e, conseqüentemente, descartar (ou pelo menos minimizar) a participação de técnicos e especialistas na definição de políticas educacionais. Esse caminho, por mais democrático que possa parecer, acaba sendo altamente antidemocrático e elitista pelo fato de não fornecer à população informações mais globais e necessárias à compreensão do panorama real, contextualizado e concreto em que os fatos ocorrem.

No entanto, para saber qual é a escola que mais interessa à maioria da população adolescente, precisamos investir na realização de pesquisas empíricas que, desvendando os problemas específicos do 2º grau, das escolas técnicas (agrícolas, industriais, comerciais), da Habilitação para o Magistério, da qualificação e atuação de seu corpo docente, que, explicitando o ponto de vista de seus maiores interessados (alunos e egressos), possam subsidiar políticas para esse nível de ensino.

A maioria das pesquisas existentes sobre o 2º grau são pesquisas que centralizam suas preocupações na discussão do ensino profissionalizante, tendo como parâmetros macroestruturais o desenvolvimento do capitalismo no Brasil, a partir da década de 30. E nesse caminhar, os pesquisadores procuram superar a predominância de pesquisas de forte teor doutrinário, de referências liberal e empiricista, que praticamente vigoraram até o começo da década de 70 e que foram assimiladas na reforma implantada em 1971 (Lei nº 5.692/71). Para isso, apóiam-se em grandes teóricos do estruturalismo e engajam-se numa perspectiva que, no âmbito educacional, costumamos chamar de "reprodutivismo".

Mais tarde, ao final da década de 70, se por um lado os pesquisadores que se dedicam ao 1º grau abandonaram mais agilmente a discussão das teses reprodutivistas que se centralizam, basicamente, nas relações entre escola e estrutura social, o mesmo não aconteceu com a maioria dos pesquisadores que se dedicam ao ensino de 2º grau. Continuam fazendo críticas à indesejabilidade de uma pseudoprofissionalização universal e compulsória a nível de 2º grau, sem se alimentar de sólidas referências empíricas o que, com certeza, lhes mostrariam que essa discussão é parcial, pois os que criticam, de forma tão veemente, de fato não esgota a complexidade do problema.

Na incerteza do que fazer a nível de 2º grau, desvalorizam as referências empíricas, esquecendo-se que o dado empírico é algo extremamente

---

saudável, até porque para fazer pesquisas numa perspectiva dialética o elemento empírico e a recuperação do concreto são condições fundamentais.

Por outro lado, é necessário levar em conta que o dado empírico, por si só, é de pouco valor, quando descontextualizado de uma abordagem histórica e de um conveniente delineamento de um quadro de hipóteses que permita interpretá-lo.

Com esse objetivo, vamos iniciar nossa discussão acerca do ensino técnico agrícola percorrendo um pouco de sua história e explicitando alguns aspectos ligados à questão agrária.

### **Breve retrospectiva histórica\***

Hoje em dia, o ensino agrícola regular, em seus três níveis (primeiro, segundo e terceiro graus), forma a espinha dorsal do sistema de educação rural do País, permeando todos os outros programas (supletivos, regionais, etc.) que, direta ou indiretamente, atuam no setor primário da economia.

Nesta retrospectiva histórica, limitar-nos-emos à análise do ensino agrícola regular ou formal e diretamente voltado para a formação profissional.

Por ensino regular ou formal entendemos “o momento em que a educação se sujeita à Pedagogia (a teoria da educação), cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos e constitui executores especializados. É quando aparecem a escola, o aluno e o professor” (Brandão, 1981, p. 16).

O ensino agrícola regular teve seu surgimento no fim do período imperial, quando foram implantadas as primeiras instituições profissionalizantes de educação agrícola, destinadas à formação de agrônomos.

Por iniciativa do Instituto de Agricultura da Bahia e apoiando-se na Carta Régia de 1813, que determinava a criação de um curso de agricultura na Bahia, surgiu o primeiro estabelecimento de ensino agrícola (em 23.06.1875), denominado Imperial Escola Agrícola da Bahia, situado no Engenho de São Bento das Lages, comarca de Santo Amaro. Ainda no período imperial, foram criadas mais três escolas agrícolas: uma no Rio Grande do Sul, na cidade de Pelotas, outra em Piracicaba, no Estado de São Paulo, e a terceira no Município de Lavras, em Minas Gerais. Gradativamente, essas escolas foram se voltando também para a formação de veterinários e, por volta de 1890, transformaram-se em Liceus de Agronomia e Veterinária.

“Durante todo o período imperial, diplomaram-se no Brasil apenas 74 engenheiros agrônomos e nenhum veterinário” (Calazans, 1979, p. 83).

---

\* Parte desta retrospectiva foi publicada em *Cadernos de Pesquisa*, da Fundação Carlos Chagas, n. 55, maio de 1955.

---

Embora ainda incipientes, é no fim do período imperial e na primeira fase da República que começaram a surgir iniciativas mais concretas, voltadas para a formação de profissionais para a agricultura, intensificaram-se também a oferta de serviços técnicos oficiais, o início de pesquisas e experimentação agrícola e a criação de diversas escolas estaduais e de iniciativa privada.

Essa ampliação de investimentos coincide com a necessidade da introdução de inovações tecnológicas para salvaguardar a base da economia brasileira sedimentada na produção do café. O café (posterior sustentáculo do desenvolvimento industrial) já havia migrado para o que se costuma chamar “complexo do Oeste Paulista” e ganhar a partir da década de 1870, um poderoso impulso.

Essa expansão ocorreu concomitantemente à decadência da economia cafeeira fluminense e vale-paraibana que, “tipicamente baseada em relações de produção escravista, ressentiu-se penosamente das limitações cada vez mais fortes ao tráfego negreiro e, mais ainda, da sua completa proibição a partir da Lei Eusébio de Queirós”. (Prado Jr., 1959, p. 166).

Os preços das escravarias aumentaram exponencialmente e, como mostra o economista Wilson Cano, o encarecimento da terra e da mão-de-obra levou os fazendeiros a reduzir — e até mesmo eliminar — o cultivo de produtos alimentícios (como o feijão, a mandioca, etc.), para dedicar todo o espaço à cafeicultura; em compensação, transformaram “uma parcela de custos que antes eram em grande parte não-monetários (uma vez que o escravo produzia grande parte do seu próprio alimento) em efetivos desembolsos com a compra de alimentos” (Mendes Jr., 1981, p. 65).

Além do encarecimento da mão-de-obra, de acordo com Emilia Viotti da Costa, a utilização de uma tecnologia rudimentar, tanto no amanho da terra, quanto no beneficiamento do café, completou o quadro da decadência da economia cafeeira fluminense: o uso do arado era feito em escala desprezível e o beneficiamento, nos antiquados “engenhos de pilão” (Costa, 1966, p. 185).

Fazia-se, pois, necessário não apenas uma adaptação mais próxima daquilo que chamaríamos de relações de produção capitalista em substituição às relações patriarcais e escravistas, como também seria importante a utilização de técnicas mais sofisticadas de plantio e beneficiamento do produto, com o uso mais generalizado do arado, bem como despoldadores, ventiladores, brunidores, separadores, classificadores de café, etc.

Para os historiadores Mendes Jr. e Ricardo Maranhão, foram os cafeicultores paulistas que mais facilmente se adaptaram a essa nova situação. Seus antecessores, os “barões fluminenses”, ainda muito ligados às antigas tradições coloniais ao estilo do “senhor de engenho”, vivendo nas fa-

---

zendas e muito pouco propensos a adotar técnicas novas (sempre encaradas com suspeita), foram perdendo espaço e controle de seu próprio capital.

Os grandes fazendeiros paulistas, ao contrário, mais acostumados com as finanças e com os mecanismos internacionais de crédito, possuíam seus próprios esquemas de comercialização do café; não viviam nas fazendas, mas em vistosas mansões na cidade de São Paulo e se identificavam com uma gama de valores e idéias muito mais urbanos do que rurais. Além disso, aceitavam com grande entusiasmo “a moderna tecnologia, aplicando-a em seus latifúndios e, assim, obtinham uma produtividade quase cinco vezes maior do que a das fazendas fluminenses” (Mendes Jr., 1981, p. 67).

A crença da importância da tecnologia, como condicionante do aumento da produtividade, da redução dos gastos com mão-de-obra, e a seqüente geração de lucros e divisas, foi responsável pela efetivação de alguns acordos internacionais, através dos quais técnicos (principalmente alemães e norte-americanos) foram trazidos ao Brasil para prestar consultorias voltadas para a modernização do setor agrícola.

Paralelamente, intensificavam-se os investimentos internos voltados para a criação de instrumentos estatais com poder de controlar e propiciar a formação de profissionais capacitados a enfrentar os problemas que se instalavam na agricultura brasileira. Neste contexto, ainda na primeira fase da República, criou-se no Brasil, em 1906, o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio e o ensino agrícola passa à sua subordinação pelo Decreto nº 7.727, em 1910.

No período que vai de 1910 a 1930, foram criadas 17 escolas agrícolas que, somadas às do período imperial, ofereciam o seguinte quadro: funcionavam 20 escolas, sendo 6 com cursos de agronomia e veterinária; 10 somente com cursos de agronomia e 4 apenas com curso de veterinária; formaram-se 1.577 agrônomos e 394 veterinários numa média anual de 79 agrônomos e 20 veterinários (Calazans, 1979, p. 83).

Nos anos 30, principalmente com a criação do Estado Novo, começaram a surgir mecanismos controladores para garantir a intervenção de um Estado forte e autoritário em todos os setores da sociedade. As oligarquias, inclusive representantes de burguesias agroexportadoras, beneficiaram-se com o novo regime pela intervenção reguladora do governo, protegendo a economia, através da criação de novos organismos centralizadores do crédito agrícola, pela manutenção da estrutura agrária (dominada por grandes propriedades), pela exploração das condições de trabalho no campo e pela contenção das forças populares (Alencar, 1979).

Diversas superintendências, conselhos técnicos, comissões, coordenações, etc. foram sendo criados. Ao lado dos técnicos do governo, a cúpula das Forças Armadas participava ativamente desses órgãos, sendo um dos

---

grandes sustentáculos do Estado Novo. Sob essa ótica, pelo Decreto-lei nº 2.832, de 4.11.1940, criou-se a Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário — SEAV — diretamente subordinada ao Ministério da Agricultura. Esse órgão configurou-se como muito importante, pois todas as escolas agrícolas passaram à sua subordinação, devendo ajustarem-se ao Padrão de Ensino Agrônomico e Veterinário, instituído pela referida superintendência. Cabia, pois, à SEAV a responsabilidade de fiscalizar todas as escolas agrícolas, registrar seus diplomados, aprovar os currículos propostos pelas escolas novas ou as modificações sugeridas pelas já existentes, para que assim fosse mantida uma uniformidade padrão em todos os estabelecimentos de ensino agrícola. Além disso, “competia à SEAV orientar e fiscalizar o ensino agrícola em seus diferentes graus; fiscalizar o exercício das profissões de agronomia e veterinária; ministrar o ensino médio elementar de agricultura, promover a educação direta das populações rurais; e realizar estudos e pesquisas educacionais aplicados à agricultura” (Calazans, 1979, p. 86).

Somente após a queda da ditadura Vargas, foi que o ensino agrícola de nível médio (correspondente ao atual 2º grau) teve sua primeira regulamentação estabelecida pelo Decreto-lei nº 9.613, de 20.8.46, chamada de “Lei Orgânica do Ensino Agrícola”.

Embora o surgimento dessa Lei tenha ocorrido num período em que aparentemente o País retornava à sua legalidade constitucional (com a realização das eleições e a elaboração de uma nova Constituição, onde se pretendia restabelecer a independência dos poderes e a autonomia dos Estados), sua análise revela a mesma marca autoritária e centralizadora própria dos regimes ditatoriais. No artigo 54 da referida Lei, admite-se que “além dos estabelecimentos do ensino agrícola federais, que serão mantidos e administrados sob a responsabilidade direta da União, poderá haver no País duas outras modalidades desses estabelecimentos de ensino: os equipamentos e os reconhecidos”. Equiparados seriam os estabelecimentos mantidos pelos Estados e reconhecidos, os mantidos pelos Municípios ou por pessoas naturais ou jurídicas (Art. 54, §§ 1º e 2º).

Todavia, os estabelecimentos de ensino agrícola equiparados ou reconhecidos não poderiam validamente funcionar sem prévia autorização do Ministério da Agricultura. O funcionamento desses estabelecimentos estava condicionado à inspeção de que trata o artigo 56 da Lei em estudo e que delibera o seguinte: “O Ministério da Agricultura pelo seu órgão competente, articulado com o Ministério da Educação, para fins de cooperação pedagógica, exercerá inspeção sobre os estabelecimentos de ensino agrícola equiparados e reconhecidos. Essa inspeção far-se-á não somente sob o ponto de vista administrativo, mas ainda com o caráter de orientação pedagógica.”

---

Essa centralização e inspeção se ampliam para o ensino elementar e de nível médio, uma vez que na Lei Orgânica de 1946 os estabelecimentos de ensino agrícola foram classificados em:

- escolas de iniciação agrícola que ministravam as 1<sup>as</sup> e 2<sup>as</sup> séries do 1<sup>o</sup> ciclo (ginásial), concedendo ao concluinte o certificado de Operário Agrícola;
- escolas agrícolas, que ministravam as quatro séries do 1<sup>o</sup> ciclo (ginásial), fornecendo ao concluinte o certificado de Mestre Agrícola;
- escolas agrotécnicas, onde eram ministradas as quatro séries do 1<sup>o</sup> ciclo (ginásial) e as três séries do 2<sup>o</sup> ciclo (colegial), atribuindo aos concluintes os diplomas de Técnico em Agricultura, Horticultura, Zootecnia, Práticas Veterinárias, Indústrias Agrícolas, Laticínios e Mecânica Agrícola.

As primeiras referências à formação de técnicos em Economia Rural Doméstica também surgiram na Lei Orgânica de 1946 e com um destino certo: o sexo feminino. A colocação, a nível legal, dessa habilitação, assentada no pressuposto da fragilidade da mulher e de sua limitação ao “lar”, demonstra, mais uma vez, a contribuição da escola para a socialização diferencial entre homens e mulheres, o que acaba condicionando, em última instância, diferentes trajetórias profissionais.

Embora o artigo 51 expresse que “o direito de ingressar nos cursos de ensino agrícola é igual para homens e mulheres”, no artigo 52 define-se que “no ensino agrícola feminino serão observados as seguintes prescrições especiais”:

- 1 — É recomendável que os cursos do ensino agrícola para mulheres sejam dados em estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina.
- 2 — Às mulheres não se permitirá, nos estabelecimentos do ensino agrícola, trabalho que, sob o ponto de vista de saúde, não lhes seja adequado.
- 3 — Na execução dos programas, em todos os cursos, ter-se-á em mira a natureza da personalidade feminina e o papel da mulher na vida do lar.

Além dessas recomendações, nesse mesmo artigo, reforça-se a desvalorização da formação profissional para as mulheres numa época “em que já era expressiva a quantidade de mulheres inseridas no mercado de trabalho seja na indústria, seja na agricultura” (Mendes Jr., 1981, p. 278).



---

Assim é que, para essas últimas, parecia ser suficiente um ensino superficial e incipiente quando se admite que: “além dos cursos de continuação para mulheres que trabalham na agricultura e destinados a dar-lhes *sumário ensino de um ofício agrícola*, ministrarão os estabelecimentos de ensino agrícola a mulheres que trabalham nas lidas do lar, cursos de continuação da economia rural doméstica para ensino *rápido* e prático dos comuns misteres da vida doméstica rural” (Art. 52, recomendação n.º 5)\*.

A partir da Lei Orgânica do Ensino Agrícola, todos os cursos técnicos profissionalizantes da área primária da economia passaram a ter a mesma duração do curso secundário, mas sem igual equivalência para o ingresso na Universidade, exceto para os cursos de agronomia e veterinária.

Decorridos quase 15 anos da aplicação da Lei Orgânica do Ensino Agrícola, entrou em vigor a primeira lei global de educação do País (a de Diretrizes e Bases de Educação Nacional, Lei n.º 4.024/61), constituindo-se em importante marco para a organização do sistema educacional brasileiro. De acordo com essa Lei, o ensino foi estruturado em três graus: primário, médio e superior. Ao ensino primário correspondiam as quatro primeiras séries do ensino fundamental. O ensino médio era ministrado em dois ciclos: o ginásial, com quatro séries, e o colegial, com três séries. Em relação ao ensino técnico, de grau médio, a referida Lei fixou normas para a formação de professores para o ensino primário e para o funcionamento dos cursos industrial, agrícola e comercial. Em decorrência, as antigas escolas de iniciação agrícolas (formadoras de Operários Agrícolas) e as escolas agrícolas (formadoras de Mestres Agrícolas) foram agrupadas sob a denominação de ginásios agrícolas. Tais ginásios recebiam alunos que haviam frequentado o curso primário, ministravam as quatro séries do 1.º ciclo (ginásial) orientadas para o ensino agrícola e mantinham a expedição do certificado de Mestre Agrícola.

As escolas agrotécnicas passaram a se denominar Colégios Agrícolas, ministrando as três séries do 2.º ciclo (colegial) e conferindo aos concluintes o diploma de Técnico em Agricultura.

Condizentes com o modelo desenvolvimentista adotado pelo Governo na década de 60, essas escolas procuraram se ajustar às demandas decorrentes do surgimento de grandes empresas e de conglomerados industriais voltados para o desenvolvimento de tecnologias agrícolas, onde se multiplicavam espaços ocupacionais tanto no setor público quanto no privado.

Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (em 1961), começaram a surgir pressões por parte dos titulares do Ministério

---

\* Grifo nosso.

---

da Educação e Cultura para que as escolas agrícolas, ainda sob a coordenação da SEAV do Ministério da Agricultura, passassem à jurisdição do MEC. Apesar das primeiras solicitações a esse respeito terem ocorrido já em 1962, somente em 1967, pelo Decreto nº 60.731, é que a SEAV, do Ministério da Agricultura, foi transferida para a jurisdição do Ministério da Educação e Cultura, com a denominação da Diretoria do Ensino Agrícola — DEA, até a criação, em 1970, do Departamento de Ensino Médio — DEM, que reuniu as Diretorias do Ensino Agrícola, Industrial, Comercial e Secundário (MEC/SEPS/COAGRI, 1984).

Durante esse período, a atuação do MEC orientou-se no sentido de reformular a filosofia do ensino agrícola, sendo implantada, então, a metodologia do sistema escola-fazenda, baseada no princípio “aprende a fazer fazendo”.

A partir da Lei nº 5.692/71, que pretendeu transformar o ensino de 2º grau em profissionalizante, definiu-se, em 1973, no Plano de Desenvolvimento do Ensino Agrícola de 2º Grau do então MEC/DEM, duas funções principais para o exercício da profissão de técnico agrícola: “como agente de produção” e “como agente de serviços”.

Em consonância com o modelo econômico “desenvolvimentista” da época, essas funções são de natureza eminentemente tecnicista, onde a formação é definida a partir do posto de trabalho, a que o indivíduo se destina (na empresa, ou fora dela), o que, em última instância, implica a ambientação com os futuros companheiros de trabalho e a assimilação dos comportamentos necessários à integração no mercado.

Assim é que, na proposta ministerial de 1973, admite-se que:

- a) o técnico agrícola, enquanto “agente de serviços”, subordina-se a profissionais de nível superior, em especial ao agrônomo. Neste caso, ele presta serviços, como extencionista rural ou topógrafo, e como vendedor técnico ou técnico auxiliar, atuando como elemento de ligação entre empresas e consumidores e entre especialistas de nível superior e os agricultores;
- b) enquanto “agente de produção”, explora, na categoria de trabalhador autônomo, uma propriedade, mediante a aplicação de moderna tecnologia. Essa função pressupõe também o administrador de fazendas de terceiros com vínculo empregatício e dependência funcional (MEC, DEM, 1973).

Após a reforma administrativa, em 1975, criou-se a Coordenadoria Nacional do Ensino Agropecuário — COAGRI, órgão autônomo do Ministério da Educação e Cultura, vinculada à Secretaria de Ensino de 1º e

---

2.º grau, com a finalidade de coordenar a educação agropecuária, a nível de 2.º grau, no Sistema Federal de Ensino, e promover seu desenvolvimento no âmbito dos demais sistemas, assim como apoiar a educação básica, visando contribuir para a melhoria das condições socioeconômicas e culturais das áreas rurais (Regimento Interno).

Atualmente, a COAGRI, além de coordenar a rede de 33 escolas agro-técnicas federais, propõe-se a contribuir para a melhoria de outras 22 escolas técnicas agrícolas federais, das 108 mantidas pelos governos estaduais, junto às 13 municipais, e às 42 da rede particular de ensino. Esses números indicam a existência de 218 escolas técnicas agrícolas, oferecendo habilitação plena com vista à formação de técnicos para o setor primário da economia, espalhados por todo o País, mas com significativa concentração nas regiões Sul e Sudeste.

O principal órgão responsável pela definição da política de funcionamento dessas escolas e de todo o ensino agrícola do País, a nível de 2.º grau, incluindo as escolas que oferecem habilitações básicas e parciais, ministradas em 424 estabelecimentos de ensino, é hoje em dia, a SEPS/COAGRI (Coordenadoria do Ensino Agropecuário da Secretaria do Ensino de 1.º e 2.º Graus).

A contribuição da SEPS/COAGRI para a política do ensino agrícola está sintonizada com as prioridades econômicas e sociais estabelecidas no III Plano Nacional de Desenvolvimento e com as diretrizes estabelecidas, no III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos para o quinquênio 1980-1985.

No quadro da política social do III PND, "a educação se compromete a colaborar na redução das desigualdades sociais, voltando-se, preferentemente, para a população de baixa renda. Procura ser parceira do esforço de redistribuição dos benefícios do crescimento econômico, bem como fomentadora da participação política, para que se obtenha uma sociedade democrática, na qual o acesso às oportunidades não sejam apenas funções da posse econômica e do poder..." (III PND, p. 20).

Neste sentido, propondo a superação do divórcio entre a escola e a sociedade (que a mantém) e com as necessidades da população (a serviço da qual deveria estar), o III PSECD formula diretrizes para a viabilização de uma educação redistributiva e participativa, qualificando-a como sócia de um projeto mais global de redução da pobreza e de abertura à participação política (CENAFOR, 1982).

No conjunto dessas prioridades e diretrizes, a agricultura emerge como fator básico e estratégico e a SEPS/COAGRI procura definir a atuação das escolas agrícolas de 2.º grau para a efetivação das metas estabelecidas

---

nos planos governamentais. Assim é que a análise de suas linhas norteadoras demonstra (entre outras) as seguintes preocupações:

- democratizar o processo de tomada de decisão na escola, incentivando a participação ativa dos representantes dos vários segmentos sociais;
- co-participar de programas que contribuam para a melhoria de vida da comunidade nas áreas de alimentação, higiene, saúde, preservação do meio ambiente, educação do menor carente, etc.;
- promover gestões junto a órgãos governamentais, a fim de oportunizar ao técnico em agropecuária a aquisição de terra e de capital suficiente para sua fixação como produtor rural;
- proporcionar, ao técnico em agropecuária, orientação e assistência técnica, para que o mesmo possa se estabelecer como produtor autônomo;
- atuar com a comunidade no processo de sua auto-organização, seja através de formas de reivindicar seus direitos, de desenvolver trabalhos associativos ou de encaminhar propostas que visem à solução de problemas (MEC/SEPS/COAGRI, 1984).

Essas preocupações, aliadas a outras de caráter mais técnico que definem as linhas norteadoras do Ensino Agrícola, expressam, sem dúvida, um compromisso da escola não apenas com a formação do técnico especializado, mas também com a formação política do adolescente que, atuante e participativo, colocará seu saber e sua ação a serviço de mudanças da organização social. Além disso, estão assentadas numa concepção de escola que vai muito além da simples reprodução de conhecimentos e valores e que se supõe autônoma e não condicionada à aceitação passiva de políticas, planos, programas, decretos, pareceres, resoluções, etc.

Evidentemente, reconhecemos a função da escola enquanto reprodutora de normas e princípios sociais dominantes. Conhecemos, também, os mecanismos centralizadores e hierarquizados que praticamente impedem a efetivação de propostas educacionais mais autônomas e democráticas, mas admitimos ser possíveis e necessário encontrar, na escola, novos espaços onde seja possível o desenvolvimento de ações educativas com vista à transformação social. Isso não significa ingenuamente conceber a educação como capaz de, sozinha, criar uma nova sociedade; significa apenas acreditar que a escola contribui para a realização de mudanças, quando está comprometida com a difusão de conteúdos que desvelem o caráter real e histórico das contradições sociais (ao invés de dissimulá-las em explicações ideológicas) e com a elaboração de uma proposta educacional democrática, onde

---

o aluno realmente participe e possa, assim, perceber a dimensão mobilizadora da organização participativa.

Em se tratando de escolas agrícolas de 2º grau e levando em conta a política atual do ensino agrotécnico, esses elementos passam a ser fundamentais, na medida em que as expectativas em relação a seus alunos e egressos estão centralizadas na perspectiva de que os mesmos sejam capazes de atuar na solução dos problemas e conflitos das comunidades rurais e, em especial, junto às demandas e necessidades das populações de baixa renda.

Concomitantemente, porém, consideramos necessário rever a especificidade dos conteúdos didáticos que são veiculados nas escolas agrotécnicas e discutir a concepção mais geral da questão agrária no Brasil e a problemática da tecnologia, tanto no conjunto das condições pedagógicas, como à luz dos parâmetros sociais, econômicos, políticos e históricos.

### **Breves considerações sobre a questão agrária e a tecnificação da agricultura**

Devido à grande extensão territorial e aos acentuados contrastes regionais, torna-se difícil uma caracterização mais global da agricultura brasileira. Todavia, alguns dados já nos indicam as principais distorções correntes:

- a) da forma particular pela qual o capitalismo se engendrou no Brasil e
- b) de uma estrutura agrária altamente concentradora da posse da terra.

A análise indica que, desde 1920, a posse da terra se mantém inalteradamente concentrada nas mãos de poucos. Em 1980, as grandes propriedades (com área igual ou maior do que 1.000 ha) ocupavam quase a metade (46%) da área total do País e representavam apenas 0,9% do número total de estabelecimentos agrícolas existentes. O conjunto dos estabelecimentos médios (com áreas entre 100 e 1.000 ha) não chega também a representar 10% das propriedades agrícolas; todavia, contribui para a concentração da posse da terra, na medida em que ocupa 36% da área total. Por outro lado, no extremo oposto, os pequenos produtores (com área inferior ou igual a 100 ha), apesar de ocuparem apenas 18% da área total, representam a absoluta maioria (89,1%) dos estabelecimentos agrícolas existentes no Brasil.

A concentração da posse da terra é mais forte nas regiões mais pobres (Norte e Nordeste) e, apesar do apoio creditício dado às grandes propriedades, não são elas que contribuem decisivamente para o desenvolvimento econômico do País.

---

Os dados indicam que as grandes propriedades contribuem com apenas 6% da produção para o mercado interno (arroz, milho, mandioca, algodão, batata), com 7,5% da produção para o mercado externo (café e soja) e com 3% sobre o total da porcentagem de oferta de empregos no campo (IBGE apud Lorena & Oliveira Jr., 1984). Neste sentido, como ressaltam Carlos Lorena e Paulo H. Oliveira Jr., é importante levar em conta a força dos pequenos produtores (proprietários de terra até 100 ha ou 40 alqueires) que, ocupando apenas um quinto da área agrícola do País e recebendo um terço do financiamento, são responsáveis por mais de 70% da produção destinada ao mercado interno, por 56% da produção destinada à exportação e por, aproximadamente, 80% da oferta de empregos. Apesar da relevância dessa oferta, a grande maioria desses estabelecimentos opera com base na força de trabalho da unidade familiar, contratando empregados sazonais ou temporários para completá-la.\*

É evidente que, embora proprietários dos meios de produção, os pequenos produtores não são independentes, nem estão desconectados do circuito global do capital. “Ao contrário, encontram-se de diversas formas extremamente subordinados a esse circuito” (Silva et alii, 1983, p. 25). Isso porque as transformações impostas pelo desenvolvimento do capital na agricultura brasileira criaram formas de tornar os pequenos produtores cada vez mais dependentes dos mecanismos estruturais do mercado.

Como lembra José Graziano Silva et alii, são várias as formas de subordinação, controladas principalmente pelo capital comercial e de serviços, na figura dos financiadores, intermediários, atacadistas, caminhoneiros, beneficiadores, bodegueiros, etc. “Nestas áreas, as contradições principais entre os produtores diretos e os proprietários ou comerciantes passam pela questão do controle da terra, do financiamento e da comercialização dos produtos agrícolas” (Silva et alii, 1983, p. 45).

Outra série de contradições passa pela questão da *tecnificação* agrícola, via absorção de inovações tecnológicas. Esta absorção está diretamente relacionada ao que se costuma chamar de “modernização da agricultura brasileira”, processo que se iniciou na década de setenta, com vista ao aumento da produtividade agropecuária.

Em termos gerais, a incorporação de novas tecnologias processou-se diferentemente conforme a região do País e o tipo de produtor. Além disso, nem sempre afetou globalmente todo o processo produtivo, limitando-se à fase do preparo do solo e do trato das culturas, seja pela via da substituição da força humana e/ou animal pela mecânica — os tratores —, seja pela

---

\* Principalmente aqueles que não ultrapassam 50 ha de área agrícola e que aglutinam 70% da força de trabalho total empregada na agricultura brasileira.

---

via de insumos químicos — os fertilizantes e defensivos (inseticidas, fungicidas e, mais recentemente, os herbicidas).

Estamos levantando essa problemática para melhor compreender as condições reais de tecnificação da pequena produção. Isso nos parece importante, não apenas para nortear políticas educacionais para o ensino técnico agrícola, como também para poder repensar suas propostas curriculares.

É evidente que a incorporação dos pequenos proprietários no processo de modernização agrícola depende de condições políticas e econômicas mais amplas. Todavia, dados os objetivos de nosso trabalho, vamos ressaltar aqui a questão do saber tecnológico, ou seja, as condições que se criam para o aprendizado, pelos pequenos produtores, das novas tecnologias: sua existência, seu manejo e, principalmente, as possibilidades de sua incorporação efetiva.

Com base no estudo realizado por José Carlos Pereira de Santana et alii, junto a pequenos proprietários da Bacia de Paraguaçu, no Estado da Bahia, é possível identificar os principais entraves que dificultam a transferência da tecnificação para a grande maioria dos pequenos estabelecimentos agrícolas.

Na medida em que as políticas agrícolas são definidas por região e/ou produto e não por tipo de produtor, fica claro que o Estado tem procurado omitir ou ignorar a diferenciação de classes existentes na agricultura. Ou seja, a definição de políticas por produto (por exemplo, para a soja), ou por região (por exemplo, para o Nordeste) pressupõe igualdade entre todos os produtores de soja ou entre todos os produtores nordestinos. No entanto, sabe-se que, na verdade, eles são profundamente desiguais.

A não consideração dessas desigualdades, cujo maior condicionante discricionário assenta-se na distribuição diferencial da posse da terra, tem gerado inúmeras condições adversas ao desenvolvimento do pequeno produtor, principalmente daqueles que não possuem uma extensão de terra que ultrapasse 50 ou mesmo 100 hectares.

Dentre as desastrosas conseqüências dessa política, vamos destacar apenas as relativas à questão da tecnologia no funcionamento das pequenas propriedades.

Já existem muitos estudos que demonstram existir uma relação direta entre o emprego de novas tecnologias agrícolas e o aumento da produtividade. No entanto, no Brasil, a implantação de novas técnicas, ou o que se costuma chamar de “tecnificação/modernização da agricultura”, gestou-se para atender interesses predominantes dos setores industriais/comerciais e dos conglomerados empresariais do capitalismo agrícola.

Essa atitude “tem levado a que os resultados da modernização da agricultura brasileira beneficie efetivamente a minoria dos grandes proprietá-

---

rios rurais, os setores oligopolistas da indústria fornecedora de insumos, máquinas e equipamentos para a agricultura, as agroindústrias processadoras de matérias-primas (que quase sempre são produtos agrícolas modernos) e os bancos repassadores dos recursos do crédito rural” (Silva et alii, 1983, p. 89).

Embora, a nível do discurso oficial, exista uma preocupação com a “transferência da tecnologia agropecuária e gerencial aos pequenos e médios produtores rurais, visando à produção de alimentos básicos” (EMATER, 1980), transferência para a qual se preconizam programas de extensão rural, assistência técnica, realização de pesquisas, melhoria do Ensino Técnico Agrícola, etc., já se dispõe de dados que confirmam a fraca presença de inovações tecnológicas nas unidades camponesas.

Em discussões com pequenos produtores de Paraguaçu e com técnicos agrícolas, via realização do estudo já mencionado, os autores constataram alguns pontos críticos que dificultam a transferência de novas tecnologias para o desenvolvimento das pequenas propriedades e do produtor de baixa renda. Salientam, por exemplo, as condições restritas, parciais e diferenciadas sob as quais se dá esse processo de transferência tecnológica. Além disso, destacam a inadequação dos novos sistemas tecnológicos, onde a “técnica” é produzida fora do espaço agrário, tomando a forma de mercadoria a ser consumida pelo produtor, sem levar em conta a especificidade da pequena propriedade. No dizer de um técnico agrícola entrevistado, não lhes é permitido participar do processo de discussão sobre a tecnologia a ser transmitida: “Chega um pacote tecnológico, muitas vezes inadequado, e a gente tem que cumprir.”

Em busca de uma metodologia de transferência mais adequada, José Graziano da Silva et alii identifica as condições comuns às pequenas propriedades e os ajustes necessários à superação de algumas dificuldades que inviabilizam a utilização de novas tecnologias por parte de pequenos agricultores.

Segundo os referidos autores, no caso brasileiro, podem ser identificados, pelo menos, cinco condições comuns às pequenas propriedades:

- 1 — A pouca disponibilidade de terra, o que limita de imediato a adoção de técnicas que exigem uma escala de produção mínima, como por exemplo, a mecanização. As alternativas seriam, então: ou se tenta adequar as máquinas disponíveis, através de máquinas de menor potência (microtratores, trilhadeiras, etc.), ou se desenvolvem sistemas cooperativos de aluguel ou compra de máquinas.



- 
- 2 — As condições ecológicas adversas: geralmente os pequenos produtores ocupam áreas de menor fertilidade natural, com relevo acidentado e precárias condições climáticas, visto que o preço das melhores terras é para eles proibitivo. Uma possível alternativa, neste caso, seria o redirecionamento das pesquisas, de forma a abranger técnicas para condições ecológicas adversas, ou tentar melhorar as próprias condições, através de programas de irrigação, drenagem dos solos, correção, conservação, etc.
  - 3 — A policultura: embora os pequenos produtores, devido à sua alta integração com o mercado, cultivem um produto comercial mais importante, a policultura ainda é um traço característico dessas unidades. Geralmente, ao lado do produto principal, são cultivados outros produtos que se destinam à subsistência ou ao próprio mercado, ou mesmo um produto que serve de insumo (matéria-prima intermediária) para a produção final. Sendo assim, as técnicas de rotação de culturas, cultivos intercalares, etc. ganham importância, pois nem sempre as técnicas derivadas de experimentações feitas com monocultivos se adaptam ao caso dos cultivos intercalares ou associados.
  - 4 — A insuficiência dos meios de produção disponíveis: devido às suas próprias condições de tamanho, quantidade e qualidade dos recursos disponíveis as unidades camponesas enfrentam quase sempre uma precária situação financeira. Em função disso, qualquer inovação tecnológica que implique gastos monetários adicionais vê-se restringida, do ponto de vista dos recursos internos. Nesse caso, ganham importância as fontes externas de recursos financeiros, como o crédito subsidiado.
  - 5 — A mão-de-obra familiar: os pequenos produtores operam à base do trabalho familiar. Assim, a disponibilidade potencial de mão-de-obra, ao longo do ano, tende a se manter mais ou menos constante, independentemente das necessidades objetivas da força de trabalho na produção agropecuária. Neste caso, tornam-se novamente relevantes as técnicas que combinam culturas sob forma de rotação, a fim de manter o patamar de exigência de mão-de-obra compatível com a disponibilidade da força de trabalho familiar (Silva et alii, 1983).

Foi nossa intenção incorporar a opinião de especialistas que apontam algumas particularidades que, do ângulo da tecnologia, constituem importantes condicionantes do êxito da sua adoção por parte dos pequenos pro-

---

dutores. No entanto, reiteramos que a questão tecnológica não se esgota nas peculiaridades da produção agrícola. Sabemos que existe uma série de instrumentos paralelos, que podem facilitar ou, ao contrário, inviabilizar por completo a tecnificação da pequena propriedade. Destacam-se entre esses instrumentos, as políticas ligadas à comercialização, à exportação e à distribuição dos produtos, ao uso abusivo de agrotóxicos, aos mecanismos seletivos do crédito rural, à política dos preços mínimos, ao sistema tributário, etc.

São questões mais amplas, mas às quais os alunos do Ensino Técnico Agrícola devem ter acesso, bem como devem conhecer o contexto social e político no qual foram geradas, para que possam compreender e interpretar, historicamente, a realidade social e, em especial, a realidade agrícola brasileira.

Neste sentido, é imprescindível que o ensino agrotécnico crie ou ocupe os espaços existentes na escola para que os conteúdos voltados para a explicitação dos problemas estruturais da realidade agrícola tenham seu lugar assegurado no conjunto das propostas curriculares e no rol das disciplinas oferecidas. No entanto, é preciso ressaltar que, se por um lado, é indispensável que a escola enfatize, no currículo, assuntos relativos à compreensão do meio rural, por outro lado, essa discussão não pode permanecer restrita ao diálogo que se estabelece no interior dos estabelecimentos de ensino. Ao contrário, deve se ampliar para que tais problemas possam também ser discutidos com pequenos produtores, com trabalhadores sem terra, com populações de baixa renda, em outras escolas, nos escritórios, nas empresas, nas indústrias, e no campo. Em síntese, a discussão deve extrapolar os muros escolares e se efetivar com a participação da comunidade.

No embate dessas discussões junto à comunidade, o técnico agrícola tem um papel político a cumprir, que não exclui o auxílio técnico para a melhoria da produção rural, mas que se amplia pelo desvelamento das contradições sociais subjacentes aos problemas que se mostram no parecer social.

E, na articulação com a comunidade, é importante que o técnico agrícola não apenas coloque seu saber em prol das transformações sociais, mas, principalmente, que abra espaços para que todos possam expressar, coletivamente, seus conhecimentos e suas formas de interpretar a realidade; conhecimentos e interpretações que não são aprendidos nas escolas, mas que emergem da prática cotidiana e da luta que se trava para a garantia das condições de subsistência. Somente em um contexto aberto de discussão e participação, onde diferentes culturas sejam equacionadas, é que podem surgir formas de organização voltadas para a recusa das regras da dominação e mais capazes de concretizar novas regras de vida social.

## Referências bibliográficas

- ALENCAR, F. et alii. **História da sociedade brasileira**. Rio de Janeiro, Livro Técnico, 1979.
- BARRETO, Elba Sá. **Extensão da escola elementar no Brasil: da intenção realidade**. s.n.t. mimeo.
- BRANDÃO, C.R. **O que é educação**. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- BRASIL. MEC/DEM. **Plano de Desenvolvimento do Ensino Agrícola de 2º Grau**. Brasília, 1973.
- BRASIL. MEC/SEPS/COAGRI. **Educação agrícola - 2º grau; linhas norteadoras**. Brasília, 1984.
- CALAZANS, J. et alii. **Estudo retrospectivo da educação rural no Brasil**. Rio de Janeiro, Instituto de Estudos Avançados em Educação, 1979. mimeo.
- CENAFOR. Divisão de Pesquisa e Desenvolvimento. **A escola agrícola como centro de desenvolvimento rural: problemas e perspectivas**. São Paulo, 1982.
- COSTA, E.V. da. **Da senzala à colônia**. São Paulo, DIFEL, 1966.
- EMATER. **Objetivos e diretrizes para o sistema brasileiro de assistência técnica e extensão rural; período programático 1980-85**. Brasília, 1980.
- FURTADO, André. **A crise energética mundial e o Brasil**. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo (11) jan. 1985.
- LORENA, Carlos & OLIVEIRA JR., Paulo H. **A força dos pequenos**. In: **RETRATO do Brasil**. São Paulo, Editora Três/Política Editora, 1984. v.4.
- MENDES JR., A. & MARANHÃO, R. **Brasil história**. São Paulo, Brasiliense, 1981. v.3.
- PRADO JR., C. **História econômica do Brasil**. São Paulo, Brasiliense, 1959.
- SANTANA, José Carlos Pereira; MALBOVISSON, Maria Amélia Carvalho & PRATA, Maria del Carmem. **O processo de tecnificação da pequena produção na Bacia de Paraguaçu; relatório de avaliação**. s.l., s.ed., 1984.
- SILVA, José Graziano da et alii. **Tecnologia e campesinato: o caso brasileiro**. **Revista de Economia Política**, São Paulo, 3(4), 1983.

Recebido em 18 de novembro de 1986

Maria Laura P. Barbosa Franco, Doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), é professora do Programa de Estudos Pós-graduados da referida universidade e pesquisadora da Fundação Carlos Chagas.

---

*This article deals with social-political and economical conditions in the elaboration of upper secondary educational reform that followed the promulgation of the Law no. 5.692/71 and brings up empirical and theoretical-historical fundamental questions indispensable to the study of curricular proposals for technical agricultural education at upper secondary level. This paper also outlines a brief historical retrospective, dating from Brazil empire, when agricultural education was only centered in the graduation of agronomists and veterinaries. Analysing the imperial period, special attention is dedicated to the needs of technological innovations in coffee agriculture. Examining the republican period, the author relates the evolution of agricultural education at its different grades up to our days. At the end, agrarian problems in Brazil are discussed as well as the utilization of technologies in agriculture. It also focusses the real conditions of technology in micro-production, and agriculture politics that have been adopted. Concluding, this article expresses lines of direction for curriculum contents of technical agricultural education and for the social role of the agricultural technician.*

---

*L'article parle des conditions sociales, politiques et économiques de l'élaboration de la réforme de l'enseignement du 2<sup>ème</sup> degré qui se sont suivies à la promulgation de la loi n.º 5 692/71, en posant de questions fondamentales d'ordre empirique et theorique-historique, indispensables à l'étude de propositions de programmes d'études pour l'enseignement technique agricole au niveau de 2<sup>ème</sup> degré. Dans un second moment, il présente une retrospective historique brève de l'enseignement technique agricole, depuis les temps du Brésil Empire, lorsque cet enseignement se tournait seulement vers la formation d'agronomes et vétérinaires. Dans la retrospective de la période impériale, l'article donne une attention spéciale à la nécessité d'innovations technologiques au domaine de l'agriculture du café et, déjà pendant la période républicaine, s'occupe de l'évolution de l'enseignement agricole aux différents niveaux jusqu'à nos jours. Dans sa partie finale, l'article discute la question agricole au Brésil et le problème de l'utilisation de technologies dans l'agriculture outre la discussion sur les conditions réelles de la technologie dans la petite production, surtout devant les politiques agricoles adoptées. Comme conclusion, l'article explicite les principes pour les contenus des programmes d'études pour l'enseignement technique agricole et pour le rôle social du technique agricole.*

---

*El artículo aborda las condiciones sociopolíticas y económicas del engendramiento de la reforma de la enseñanza media que se siguieron a la promulgación de la Ley n.º 5.692/71, subrayando cuestiones fundamentales de carácter empírico y historicoteórico, indispensables al estudio de pro-*

---

*puestas curriculares para la enseñanza agrotécnica al nivel medio. En un segundo momento, bosqueja una breve retrospectiva histórica de la enseñanza agrotécnica, a partir de los tiempos del Brasil Imperio, cuando aquella enseñanza se volvía solamente para la formación de agrónomos y veterinarios. En la retrospectiva del periodo imperial, da atención especial a la necesidad de innovaciones tecnológicas en la agricultura de café y, ya en el periodo republicano, trata de la evolución de la enseñanza agrícola en sus diferentes grados, hasta nuestros días. En la parte final, discute la cuestión agraria en Brasil y el problema de la tecnificación de la agricultura, abordando las condiciones reales de tecnificación de la pequeña propiedad, incluso delante de las políticas agrícolas que se han adoptado. Concluyendo, propone normas generales para los contenidos de los currículos de la enseñanza agrotécnica y para el papel social del técnico agrícola.*

---

# Um mergulho na alfabetização (ou: há muito o que revelar sobre o cotidiano da escola)

Sonia Kramer  
Ana Beatriz Carvalho Pereira  
Maria Luiza Oswald

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

*Este artigo focaliza a prática pedagógica da alfabetização realizada na escola pública, tendo resultado de um estudo de caso desenvolvido no Rio de Janeiro durante o ano de 1985. O objetivo da pesquisa, mais do que retratar a alfabetização escolar, seus conflitos e complexidades, foi obter uma maior compreensão teórica do tema, detectando aspectos determinantes da alfabetização de crianças das classes populares e fornecendo subsídios para a formação de professores, especificamente os já em serviço. O estudo de caso ("mergulho") é considerado apenas o momento inicial da pesquisa, que continua a ser desenvolvida em 1986/1987 e procura enfrentar o seguinte desafio: como superar a imensa defasagem existente entre o que dizem os estudos e pesquisas a respeito da alfabetização e a alfabetização mesma que é feita na escola — viva, concreta, real? Muitas das discussões aqui apresentadas já foram revistas e aprofundadas com a continuidade do estudo (ou "vão"), onde, a partir dos pontos detectados, recorreu-se às diversas áreas do conhecimento que têm o processo de alfabetização como objeto. Por ora — e mesmo havendo os riscos de uma publicação parcial do trabalho — traz o artigo reflexões e análises advindas apenas do estudo de caso, mas que se constituem elementos capazes de contribuir para o debate (conhecimento?) do tema em questão.*

---

## Introdução (os porquês da pesquisa)

A origem deste trabalho foi a pesquisa "Alfabetização — estudos de casos sobre professores das camadas populares", que integrava o Programa de Pesquisa sobre a Escola Básica, desenvolvido durante o ano de 1983. Este estudo anteriormente realizado e as conclusões iniciais apontadas (André & Kramer, 1984) tornaram necessária uma revisão de conceitos e categorias discutidos por educadores preocupados com a educação dirigida às cama-

---

das populares, tais como: competência técnica e compromisso político (Mello, 1982; Nosella, 1983; Saviani, 1983b); pedagogia tradicional e pedagogia nova (Saviani, 1983a); processo de aprender e método de ensinar (Ferreiro, 1979; Goes, 1984); alfabetização, enquanto incorporação de mecanismos e/ou construção ativa e outros aspectos (Soares, 1985).

Além da revisão teórica, no entanto, consideramos imprescindível realizar um estudo de campo que sistemática e consistentemente buscasse descrever e favorecer a compreensão da prática concreta desenvolvida na sala de aula, a qual resulta em efetividade na aprendizagem. A realização desta etapa da pesquisa (o “mergulho”) foi viabilizada por uma bolsa obtida do CNPq. No momento atual, está sendo desenvolvido o aprofundamento (o “vôo”) de determinadas questões suscitadas pelo estudo de caso, com o apoio do INEP.

Cabe esclarecer, porém, que não se pretendeu restringir a pesquisa ao nível de uma descrição minuciosa da prática pedagógica. Mesmo quando se faz acompanhar de interpretações extensas, esse tipo de estudo acaba por romantizar — ou crucificar — as ações desenvolvidas na escola e as atitudes dos professores, enveredando em um detalhamento exagerado e não conseguido dar contribuições muito significativas à pesquisa educacional brasileira, em especial à pesquisa sobre a escola. Não se trata aqui, portanto, de simplesmente explicar porque certas professoras da escola pública conseguem alfabetizar crianças provenientes das camadas populares, apesar das limitações concretas das suas condições de trabalho e de sua formação. Procurou-se, além disso, aprofundar alguns aspectos contatados na prática, relacionando-os com as discussões teóricas mais amplas. Mas não se trata, também, de acrescentar elementos novos ao discurso sobre a escola de 1.º grau e a alfabetização, submetendo esses temas a uma polêmica estéril que só iria aumentar a distância entre o que se fala sobre a escola e o que se faz no seu interior. Nem empiricista, nem teoricista, o trabalho tem como intenção obter uma maior compreensão a respeito de alguns aspectos detectados no estudo de caso. A presença da pesquisadora dentro da escola durante um ano letivo, concomitante ao estudo sistemático, deu corpo a um imenso desafio: como reduzir a enorme defasagem hoje existente entre o aprimoramento daquilo que sabemos sobre o ensino da leitura e da escrita e os problemas e dificuldades concretas encontradas nesse ensino por professores, crianças e “especialistas”?

A relevância do estudo coloca-se, pois, no desvelamento de fatores ainda obscuros, buscando uma maior aproximação desta que vem sendo a grande luta dos educadores brasileiros, pelo menos nos últimos 50 anos — a escola básica destinada às camadas populares. Ao lado da busca por torná-la “de todos” em termos quantitativos, tem se colocado, cada vez com maior

---

intensidade, a necessidade de se conquistar uma nova qualidade para essa escola, tornando os conhecimentos por ela transmitidos “de todos”. As observações e as análises desenvolvidas podem ajudar a compreender e explicar a alfabetização de crianças e podem, também, se constituir em subsídios valiosos para o delineamento de estratégias de formação de professores e de capacitação em serviço (tarefa que estamos empreendendo neste momento). É este o propósito da presente pesquisa sobre a escola brasileira, tão carregada de problemas e tão ávida por contribuições.

### Questões centrais do estudo

Originalmente, o problema básico desse estudo era o de elucidar práticas bem sucedidas de alfabetização, entendidas como situações escolares em que a professora consegue alfabetizar a maioria de seus alunos — apesar das limitações concretas, seja de suas condições de trabalho, seja de sua formação. Foram as seguintes as questões centrais:

- Como está estruturada a escola em termos pedagógicos? Há alguma proposta específica? Como é desenvolvida? Que espaço ocupa o trabalho realizado pela professora?
- Que relação a escola e os professores estabelecem com as famílias? Que mecanismos existem, formais e informais, de interação? Como se operacionalizam no dia-a-dia da escola?
- Como a professora trabalha a significação ou a importância que tem a leitura para as crianças? Em que medida a função social, atribuída por ela à leitura/escrita, influencia o processo de alfabetização? Ou seja: o que faz a professora, a despeito do método de alfabetização empregado (nas suas entrelinhas), que favorece a aprendizagem da leitura e da escrita por parte das crianças?
- A disciplina é necessária para a aprendizagem? Como a professora percebe a disciplina? Como ela a trabalha? Como, no dia-a-dia, exerce sua autoridade? Que repercussão tem tal autoridade junto aos alunos? De que formas são estabelecidas regras e normas na classe?
- Há espaço, no processo de alfabetização, para as atividades, interações e experiências dos alunos? Como elas se relacionam com o aprendizado da leitura e da escrita? A professora utiliza as “manifestações culturais” das crianças? Como? No desenvolvimento das atividades cotidianas, a professora possibilita a expressão das vivências e conhecimentos das crianças? Como ela os integra às atividades planejadas?



- 
- Como ocorrem as manifestações afetivas da professora para com as crianças? Qual a relação destas manifestações com a ênfase que é dada (ou não) à aquisição dos conteúdos e com os sentimentos que as crianças desenvolvem para com a aprendizagem, os objetos e as pessoas do ambiente escolar?
  - Que critérios a professora utiliza para considerar seus alunos alfabetizados? Que estratégias ela adota para avaliar o aproveitamento ao longo do processo de alfabetização?
  - Como a professora vê seus alunos, o papel da escola e seu próprio papel? Que relação ela identifica entre sua função de professora, a função desempenhada pela escola e o contexto social mais amplo? Como os demais membros da escola (diretora, supervisora, outros professores, merendeiras) vêem esses papéis?

Estruturadas sob a forma de questionamentos e proposições, as questões básicas se constituem pontos críticos, tendo sido detectadas como fundamentais em diversos trabalhos revistos, bem como na pesquisa realizada em 1983 (já mencionada). Como questões polêmicas, servem simultaneamente como orientadoras e organizadoras do estudo, além de se prestarem à contínua modificação e aperfeiçoamento tanto a partir do confronto com a realidade, quanto de um maior aprofundamento do tema.

### **Os caminhos percorridos: estratégias e procedimentos metodológicos**

Duas vertentes foram adotadas no que se refere às estratégias utilizadas nas investigações: de um lado, o estudo de caso, acompanhando uma professora durante o ano letivo de 1985; de outro lado, análises e discussões das questões que nortearam o estudo e de muitas outras que o próprio processo de observação suscitava. De certa forma, tratava-se muito mais de identificar pontos cruciais para a compreensão do que determina a alfabetização que é feita na escola pública, do que de escrever detalhadamente a prática de sala de aula.

No entanto, a descrição da prática foi evidentemente necessária para procurar responder às indagações, ou mesmo para ajudar a reformulá-las. Sobretudo, a intenção não era a de realizar *mais* um estudo de caso e sim, ao contrário, a de, através de um estudo de caso, conseguir identificar mecanismos e processos cuja análise constitua importante passo para a compreensão dos diversos problemas — de ordem pedagógica — com que se defrontam os professores em seu trabalho na escola (Penin, 1983; Mello, 1985).

Uma e outras estratégias foram desenvolvidas, simultaneamente, durante todo o ano letivo, dando-se mais ênfase, no ano de 1985, à *investiga-*

---

ção na escola e ao delineamento das questões e, em 1986/1987, ao aprofundamento das análises e à busca de alternativas como eixos da pesquisa.

O estudo de caso foi desenvolvido em uma escola pública (P.) com índice muito alto de reprovação e uma série de problemas internos.<sup>1</sup> Na medida em que a pesquisa dispunha-se a devolver para a equipe os seus achados, a escola poderia ser beneficiada de alguma forma. O interesse recaiu nessa escola, também pelo fato de que a maioria de sua clientela era proveniente das camadas populares e mantinha classes apenas das quatro primeiras séries do 1º grau, o que fez supor que se centrava na tarefa da alfabetização. Muito importante, também, foi a possibilidade de se observar, naquela escola, duas turmas de primeira série com desempenho positivo. Sendo o contexto escolar até certo ponto adverso e não facilitador da atuação da professora (segundo o depoimento de pessoas do DEC), esse desempenho poderia ser atribuído ao trabalho docente. Tal fator foi decisivo já que se pretendia identificar o que, na prática, determina e favorece a concretização da leitura e da escrita.

Durante o período de fevereiro a dezembro de 1985, penetrou-se no cotidiano da professora e da escola, observando-se atividades de classe, momentos de merenda e recreação, entrada e saída dos alunos, conversas informais entre professores, mães e profissionais da escola, conselhos de classe, reuniões de pais e do Conselho Escola-Comunidade.<sup>2</sup> O foco era a escola e nela a sala de aula; como pano de fundo foram considerados não só as circunstâncias concretas de vida da população atendida na escola, como também o sistema de ensino (DEC e Secretaria) e o momento histórico e político que se atravessava no Rio de Janeiro.

A observação das turmas foi feita de maneira sistemática, sendo realizadas, também, entrevistas, na sua maioria de caráter informal, devido à grande desconfiância manifestada pela direção da escola, principalmente nos primeiros meses da pesquisa. Foram feitas algumas entrevistas formais, com uso do gravador.

As análises e discussões permearam todo o estudo de caso e ocorreram à luz do referencial teórico. É preciso dizer que a tentativa de (re)construção da realidade vivida na escola e de (re)interpretação de determinados temas hoje debatidos nos meios educacionais e vice-versa (a tentativa de reconstrução de certos temas e de reinterpretar a realidade) não se cons-

---

1 A escola pública foi escolhida pela pesquisadora dentre outras sugeridas pelo IV Distrito de Educação e Cultura (DEC) do município do Rio de Janeiro.

2 A observação foi bastante intensiva: diária no início (2 a 3 horas por dia, de fevereiro a abril), tendendo progressivamente a se espaçar (2 a 3 vezes por semana, de maio a julho) e passando a semanal (de agosto a dezembro) com a tarefa já mais específica de recolher dados ou efetuar observações que as análises apontavam como mais importantes.

---

tituiu tarefa fácil. Mas, como não se tinha pretensões de abarcar a totalidade dos aspectos envolvidos (até pela impossibilidade de fazê-lo), diversos aspectos foram privilegiados na análise e podem se configurar, talvez, como tendo especial relevância para uma maior articulação entre o que se tem falado sobre a escola e o que é vivido no seu interior.

## A investigação na escola

### Alguns Dados Sobre a Escola, as Turmas e a Professora

A escola em questão é o que se pode chamar de uma “escola de esquina”, com todas as características de uma típica escola pública de zona urbana.

Situada em Copacabana, bairro da zona sul do Rio de Janeiro, recebe crianças das classes populares, na sua grande maioria provenientes de quatro favelas. É uma escola muito pobre, para crianças muito pobres. O contexto urbano em que se insere é extremamente complicado, com problemas de ordem econômica e social que se revelam, no dia-a-dia, através dos comentários de mães, crianças e professoras, estando sempre presentes a violência e a pobreza.

Estruturada em 20 turmas, com 18 professoras em exercício (duas com regência dupla), 3 licenciadas e 608 alunos, a escola funciona em dois turnos apresentando sérios problemas de manutenção e limpeza. Quanto ao pessoal, dispõe de diretora, diretora-adjunta, supervisora, orientadora educacional, psicóloga, logopedista, secretária, merendeiras (3) e servente; todas atendem às 20 turmas. As salas possuem número variado de crianças. As duas turmas de 1ª série escolhidas para o estudo de caso são atendidas pela mesma professora. Isto possibilitou o acompanhamento simultâneo de momentos diferentes do ensino da leitura e escrita. As turmas funcionavam em um barraco de madeira situado no fundo do pátio da escola, construído em decorrência do número insuficiente de salas. O barraco não tem praticamente nenhuma ventilação, sua iluminação é precária, além de ser bastante barulhento. A descrição desta sala parece caricatural, principalmente frente à construção dos CIEPs, cartão de visita da política do Estado do Rio de Janeiro.<sup>3</sup>

A professora observada (A.) tem 7 anos de experiência no magistério (sempre na 1ª série), já trabalhou em escola “na roça” e tem “paixão para trabalhar em escola de morro”, mas nunca conseguiu. É formada em direito e trabalha à noite em um escritório de advocacia, fazendo revisão de con-

---

3 Cabe registrar que uma denúncia feita através da imprensa pelas professoras, no início de 1986, gerou uma intervenção temporária do DEC na escola e, em seguida, a demolição do barraco.

---

tratos. Por relatos de sua história de vida, pode-se depreender que A. — professora, mulher e negra — pertence a uma família de classe média em processo de ascensão social, para quem ser professora e advogada constituem conquistas devidas ao esforço pessoal e à vontade própria. Essas características vão ser determinantes na prática desenvolvida por A. na escola. Uma ressalva é necessária: não se pretende de forma alguma, apresentar A. como exemplo ou tipo a ser perseguido. Não há aqui também intenção de demonstrar a maneira “ideal” de realizar a alfabetização na escola pública. Ao contrário, o trabalho de A. é uma das formas encontradas de exercer, séria e profissionalmente, o papel de professora e de ensinar crianças das camadas populares a ler e a escrever. E, evidentemente, tem muitos aspectos contraditórios, criticáveis, frágeis.

## Um Mergulho nas Questões Centrais

### *A escola e seu projeto*

Do ponto de vista de seu funcionamento interno, P. apresenta os “clássicos” e crônicos problemas da escola pública: excessivo licenciamento de professoras e merendeiras; constantes faltas consideradas legítimas (três faltas mensais a que os professores têm direito, e das quais todos fazem uso); fragmentação absoluta do trabalho desenvolvido na escola pelos “especialistas”, principalmente no que diz respeito à supervisão e à orientação educacional; índices muito altos de reprovação.

No que se refere à estratificação do trabalho, ele foi constatado através de observação e entrevistas, não só nas conversas informais como também nas reuniões e conselhos de classe.

O “apoio” às professoras era organizado de forma alternada: em uma semana havia reunião com a supervisora, na semana seguinte com a psicóloga/orientadora educacional, não havendo, em nenhum momento, reuniões simultâneas das três com as professoras nem mesmo nos conselhos.

Nesses encontros, conviviam-se com fragmentos de discursos referentes, por um lado, à supervisão (avaliação, conceituação, conteúdos), por outro, à orientação/atendimento psicológico (relação com as crianças, “bem-estar” nas turmas, eventos). Assim, as discussões se voltavam ao “produto” (prestação de contas sobre o que foi — ou não — ensinado e aprendido), ao “processo”, à realidade de vida das crianças e professores e às diferentes maneiras de tornar o trabalho mais ameno e mais suave.

Ora, o problema se coloca mais grave, na medida em que as professoras sequer davam conta dessa fragmentação de discursos tão díspares sobre o fazer da escola.

---

A falta de uma proposta pedagógica está no bojo desta pulverização. Gastando seu tempo e energia, os especialistas prendem-se em casuísmos e tarefas imediatas: dedicam-se muito, mas sem um fio condutor, sem uma diretriz para o trabalho escolar.<sup>4</sup>

Uma das poucas medidas (pedagógica?) utilizadas com a finalidade de reduzir os altos índices de reprovação foi a dos remanejamentos, onde se procurava alocar as crianças de acordo com seu rendimento. As professoras apostavam na idéia, não porém sem algum receio.

É preciso enfatizar, entretanto, que, junto com o remanejamento, não havia nenhuma proposta didático-metodológica alternativa. Na realidade, o argumento das professoras era o de tentar, com pretensa homogeneização, aumentar suas próprias chances de alfabetizar as crianças, através dos mesmos mecanismos e processos que já utilizavam antes. Mas essa tentativa é visivelmente seletiva, por filtrar os alunos mais "fortes" e discriminar os mais "fracos".

Na medida em que a escola não possui qualquer projeto pedagógico — mesmo que de discutível qualidade ou adequabilidade —, cada professora conduz suas aulas de acordo com o que a própria experiência no magistério vai lhe ensinando.<sup>5</sup> Isso vai configurar um quadro diversificado nos procedimentos empregados nas classes e também nos princípios e critérios adotados nos diferentes momentos de avaliação da leitura e da escrita (por exemplo, nos testes e provas aplicados). Já que não há da parte dos especialistas qualquer iniciativa de discutir esses princípios e critérios, a divergência se acirra e divide o grupo. As brigas e disputas tornam-se mais agudas ao longo do ano letivo e traduzem-se em desconfianças mútuas sobre a veracidade de depoimentos de certas professoras e sobre conceitos atribuídos às crianças.

Existe uma questão teórica implícita ao problema: o referencial da avaliação deve ser o dos conteúdos adquiridos ou do desenvolvimento e progresso do aluno? Ausente a análise dessa questão, fica a avaliação caótica e à mercê de que cada professora saiba resolvê-la adequadamente.

Pensada como alternativa coletiva, o remanejamento não pode prescindir de uma ação pedagógica supervisora. As "dificuldades" em avaliar que aparecem no remanejamento são, na verdade, dificuldades de alfabetizar. Sendo a supervisora da escola inexperiente nessa área e não se dispon-

---

4 Durante todo o ano letivo de 1985, não se presenciou nenhuma reunião da direção com todas as professoras e especialistas, nem mesmo dos especialistas com as professoras.

5 Em entrevistas com as professoras pôde-se constatar que a experiência no magistério é muito mais determinante que a formação escolar anterior. Brandão e outros já o haviam demonstrado em "Evasão e Repetência no Brasil: a escola em questão", Editora Achiamé, 1983.

---

do a aprender com as professoras nem a facilitar o intercâmbio de umas com as outras, acaba ficando limitada tão-somente a registrar conceitos, problemas e “o ponto da matéria em que estava cada professora”.

Ora, da parte da supervisora do DEC também não vinha nenhum tipo de contribuição pedagógica, a qual, interpretando sempre os problemas das crianças e famílias do ponto de vista moral, apontava-lhes “decadência”, “desvirtuamentos” e “perversões”. Na prática, sugeria — recorrendo à sua experiência como professora — exercícios de adestramento para essa ou aquela criança. Tentava sobrepor-se à supervisora da escola, exatamente por sua longa vivência com a alfabetização; mas sua atuação não chegava a configurar-se como significativa junto às professoras.

Nesse sentido, é fundamental frisar que qualquer política educacional comprometida com as classes populares e preocupada com a qualidade do ensino na escola pública deve fortalecer — necessariamente — seus quadros de supervisão, pois deles dependerão não só o acompanhamento da ação dos professores, mas também, e principalmente, o aprimoramento desta ação através da capacitação em serviço.

Pode-se concluir, então, no tocante à *organização escolar*, que há conflitos e confrontos permanentes tanto entre professoras, quanto delas com “especialistas” e a direção da escola, e desta com as professoras, e assim sucessivamente. Nos conflitos existentes entre diferentes níveis hierárquicos a questão do poder e da autoridade superior prevalecem quando há a posse de determinadas informações e quando estão legitimados por uma competência ou experiência anterior. Nos conflitos existentes entre pessoas do mesmo nível hierárquico, seja professoras, seja especialistas, o clima é de chacota, deboche, desconfiança.

No que diz respeito ao desempenho das crianças, as sucessivas reprovações são encaradas como fato comum. Como a maioria repete, repetir se tornou natural. “Tive sorte com a turma”, explica o sucesso; “não dei sorte”, o fracasso. Não há crítica nem tentativa por parte do corpo técnico de transformar a situação. O fracasso é impune, pois ninguém é por ele culpado, a não ser o próprio aluno; é contingência de vida miserável e escola sem recursos. Ninguém se espanta. Crime impune, o fracasso escolar não é discutido, o processo de ensino e de aprendizagem não é discutido. Fala-se sobre a pobreza, sobre o Governo, sobre as dificuldades econômicas, nunca, porém, sobre a alfabetização; discute-se hábitos e atitudes, problemas de ordem moral e social, mas nunca pedagógicos.

É nesse contexto escolar — em quase nada diverso do que tantas pesquisas sobre a escola de 1.º grau já analisaram<sup>6</sup> — que se desenvolveu o

---

6 Brandão e outros, 1983; Mello e outros, 1985; Penin, 1983.

---

trabalho de A. Conhecendo o contexto, não fica difícil entender porque esta professora trabalhava com as crianças “tanto melhor quanto mais consigo esquecer essa escola”.

### *Escola e famílias*

Informalmente, o contato das famílias (incluindo mães, pais, vizinhos ou irmãos) é feito com as professoras: recados, solicitações e queixas costumam ser os assuntos tratados. As professoras organizam, além disso, reuniões, aproximadamente a cada dois meses, onde são abordados temas relativos à aprendizagem das crianças, avaliação e onde são dados alguns avisos.

No que diz respeito à relação da escola com as famílias, verificou-se três tipos de situações.

No primeiro, técnicos da escola e do DEC revelam-se bastante autoritários, provocando nas mães reações de afastamento e, em alguns casos, de ironia. No trecho abaixo, retirado de uma conversa durante reunião sobre o Conselho da Escola-Comunidade (CEC),<sup>7</sup> da qual participaram 25 mães, a diretora, a diretora-adjunta e a orientadora educacional, fica clara essa reação:

“Em vez de vocês ficarem no portão malhando a gente, vocês deviam vir para a escola ver o nosso trabalho, como não é fácil, e nos ajudar. Por exemplo, mês passado nós ficamos sem merendeira. Nenhuma mãe veio nos ajudar. Se dependesse das mamães o problema não ia ser resolvido”.

“Quem devia resolver isso era o governo” (diz baixinho uma mãe para outra, mas ninguém contesta em voz alta).

Além disso, os técnicos demonstram seu preconceito de classe, como aparece na seguinte fala da supervisora do DEC à professora:

“Você precisa enquadrar essa mulher. Você está se deixando intimidar. Manda ela (a mãe) ficar aqui com as crianças prá ela ver o que é bom.”

O segundo tipo de situação diz respeito ao relacionamento entre famílias e professores. Pode-se constatar que estas demonstram grande em-

---

7 Os CEC foram criados a partir de incentivo da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro com o (divulgado) objetivo de promover ampla participação na escola de todos (alunos, professores, famílias). O maior ou o menor grau de efetiva participação ou manipulação depende da força organizativa dos grupos em jogo.

---

patia pelos familiares de seus alunos, penalizando-se com o seu sofrimento e estabelecendo um paralelo com as suas próprias vidas, porque “só quando a gente tem filhos é que a gente entende melhor o que essas mulheres passam”. Mesmo não sabendo lidar com a pobreza, as professoras, mais do que as “especialistas”, tinham-na como dado básico e concreto da vida das crianças e famílias, compreendendo e aceitando muitos de seus atos, exatamente por causa da situação de pobreza. Talvez esse dado possa ser explicado pela maior proximidade, em termos de classe social, das mães com as professoras do que com os técnicos da escola e do DEC, ou mesmo por sua (de professoras e mães) condição de lado mais fraco, mais oprimido.

Finalmente, o terceiro tipo de situação observado se refere ao critério usado pela escola na distribuição das crianças, nas turmas de 1.<sup>a</sup> série, juntando as que são provenientes da favela em três turmas — duas são as de A. — e atribuindo, inversamente, o preconceito às próprias mães:

“Há discriminação por parte das mães daqui do bairro. Além disso, as mães das crianças do morro pensam que nós colocamos todas juntas por discriminação. Mas isso é invenção para criar fofoca?”

Em síntese, como já haviam demonstrado Pereira (1967), Barreto (1975) e Mariz (1985), há um clima de conflito constante entre professoras e funcionários da escola e a comunidade. No entanto, especificamente nessa escola estudada, um traço característico dessas relações pode ser constatado: grande parte dos especialistas se coloca como se estivesse fazendo um favor às famílias e às professoras — com maior ou menor consciência e intencionalidade — como ali estando para lhes prestar um serviço.

### Enfim a Sala de Aula

Na estruturação do projeto, algumas questões foram formuladas em relação à prática da professora, tomando como eixo: a importância atribuída por ela à leitura; a disciplina; a relação conhecimento de vida x conhecimentos escolares; a afetividade; os critérios para considerar os alunos alfabetizados; os papéis desempenhados por alunos, professora e escola na visão da professora. O tratamento de cada uma das questões separadamente visava propiciar um maior aprofundamento na abordagem dos diferentes aspectos, de modo a permitir que algumas contribuições pudessem advir para o treinamento e a formação dos professores. Mas, no próprio esforço de aprofundar, um aspecto esbarrava em outro, na medida em que existe uma estreita inter-relação entre eles. Neste artigo, fazemos uma apresentação em separado de cada questão, correndo o risco de mostrar, por partes, um todo que só pode ser fragmentado artificialmente.



---

### *Ler e escrever: para quê?*

Ensinar para A. não é somente fazer o aluno aprender a ler e a escrever, mas também mostrar-lhe o *significado social da leitura e da escrita*, como ela mesma diz numa entrevista:

“A professora tem obrigação de ensinar e de formar caráteres. Vem tudo daí. Pessoas que digam: ‘Não, eu não quero isso’; ‘não, eu não quero receber esse salário porque eu acho que mereço mais’; ‘eu não quero votar em você porque você não passa de um pilantra!’”

Tal significação é também manifesta às crianças numa espécie de sacralização da leitura, com ênfase nos rituais que ajudam a promovê-la, como pode ser observado na fala seguinte:

“Todo dia vocês não comem? Não vêm novela? Não fazem xi-xi? Então, todo dia vão estudar. É sagrado. Vai ser a oração de vocês. Em vez de rezar, vão estudar esses grupos<sup>8</sup> até o final do ano. Papai do céu vai entender, porque ele sabe que é importante!”

A sua competência como professora/alfabetizadora revela-se também de outras formas como, por exemplo, no estímulo que dá às crianças, na certeza de que todas têm capacidade para aprender a ler e a escrever, e no modo como incentiva seu pensamento.

Essa certeza e sua expectativa em relação ao que elas podem produzir, leva-a a “puxar” pelos alunos e a aumentar gradativamente o nível das dificuldades nos exercícios. Acha que sendo exigente e que “puxando” pode “mexer” com eles e aumentar a sua capacidade de produção.<sup>9</sup> Não se nega a receber crianças “difíceis” em sua turma, encarando esse tipo de situação como um desafio a transpor. Assim é que, por exemplo, depois das crianças fazerem exercícios com base na leitura de um pequeno texto, a professora pergunta quem quer ler e reage da seguinte forma à E., que se oferece:

“Que bom! Você quer ler! Lê o que você sabe.” (E. lê quase tudo. Baixinho, no início; um pouco mais alto depois). “Muito bem. Viram só? Eu disse que não ia forçar ninguém. Quem quer ler se oferece, ou a tia chama quem ela sabe que não vai se recusar. No fim, todo mundo vai ler. Não fiquem nervosos que *vocês estão aprendendo a ler*, e a tia espera o tempo que for preciso, até acertar.”

---

<sup>8</sup> “Grupos” se referia ao conjunto de palavras englobando os fonemas já estudados.

<sup>9</sup> Esta postura cria-lhe embaraços com a supervisora que defende sempre a incapacidade das crianças.

---

Mas o incentivo é manifesto, ainda, de uma outra forma, aparentemente oposta à acima relatada e que, no entanto, a reforça e complementa. É o que aparece, por exemplo, na seguinte fala da professora para as crianças:

“Eu não falei que estudar ia ser divertido? Não precisa estudar o dia todo; é só chegar em casa, descansar um pouquinho e pegar a lição.”

É constante seu cuidado na correção dos trabalhos, o que faz individualmente, percorrendo carteira por carteira. Mostra-se atenta e *incentiva* as crianças a buscarem o acerto a cada vez que erram.

Assim, pode-se observar a *imposição* aos alunos de que é preciso se esforçar e estudar, simultaneamente à *aceitação* de diferentes resultados (“a tia espera o tempo que for preciso”). O método de trabalho concretamente desenvolvido pela professora não permite uma classificação de “tradicional” ou “novo”.<sup>10</sup> Na prática, há momentos em que as estratégias inovadoras são utilizadas tendo em vista a aquisição dos conteúdos e há situações em que as estratégias mais convencionais, além de visarem à transmissão dos conteúdos, são empregadas com o objetivo de favorecer a criatividade, a compreensão dinâmica ou outros aspectos que seriam identificados com as “pedagogias novas”. A. apresenta em sua prática atitudes tanto do método tradicional — aparentemente mais rígidas — quanto do novo, aparentemente flexíveis. Por um lado, procura em determinadas atividades fazer com que os alunos internalizem a aprendizagem de maneira consciente e não meramente automática; por outro lado, em outras situações, não se preocupa muito com a atividade realizada, mas sim com o produto que quer extrair de sua ação. Nesse sentido, o confronto rigidez/flexibilidade é utilizado alternadamente na sala de aula, ficando evidenciada não só a importância do “aprender a pensar”, como também o resultado dessa aprendizagem. Nesse contexto, não se pode falar simplesmente em opção entre método tradicional ou novo, nem em ênfase nos conteúdos ou nos processos.<sup>11</sup>

Dois aspectos merecem ser ainda mencionados, a fim de caracterizar a metodologia empregada pela professora: sua persistente tentativa de explicar às crianças *tudo* (palavras, situações, regras) e *sempre*, e a constante organização das atividades em grupo, mesmo as individualmente realizadas.

---

10 É preciso explicitar que o significado do termo “método” aqui empregado não corresponde a “método de alfabetização” (palavração, silabação, fonético, de contos, etc.), mas ao conjunto de atitudes e procedimentos gerais que orientam e dão corpo ao trabalho realizado na sala de aula.

11 Um maior aprofundamento dessa discussão está desenvolvido em KRAMER, S. (org.). Alfabetização: dilemas da prática, Ed. Dois Pontos Ltda., 1986.

---

Pode ser que o fato de explicar de maneiras divesas aumente a probabilidade da criança compreender, na medida em que lhe dá mais tempo e procura encontrar o ponto que a sensibilize. O fato é que, no seu trabalho diário, a professora trata de conseguir, simultaneamente, que cada criança compreenda o "segredo" (sistema) da escrita e que tenha a mais absoluta confiança em si mesma e na sua possibilidade de ler e escrever.

Já a ênfase dada pela professora à socialização e às atividades de grupo será explorada adiante, quando for analisada a questão referente à disciplina. Cabe, porém, apontar que este aspecto recebe destaque no contexto da metodologia empregada. Nesse sentido, as carteiras da sala onde funcionam as duas turmas de A. são sempre arrumadas em grupos de quatro alunos, de maneira a favorecer as trocas e conversas entre eles, mesmo que a atividade seja individual. Além disso, muitas vezes, os jogos realizados são de equipe e é também bastante freqüente o incentivo ao empréstimo de materiais, quando sua falta impede que alguma criança faça seu trabalho. Tal incentivo se expressa através do modelo (em que a professora não só empresta ao aluno seus lápis, tesoura ou borracha, mas também explicita que o faz), bem como através de pedidos afetuosos, acompanhados de explicações sobre "porque preciso ajudar o outro". Interação entre as crianças e espírito de cooperação são pontos fundamentais da prática observada, com o intuito de — como diz, reiteradamente, a professora — fazer com que eles saibam viver em grupo.

Colocados esses princípios metodológicos, cabe verificar, ainda, como a professora faz uso especificamente do método de alfabetização empregado e que técnicas utiliza no seu trabalho. Kramer e André (1985) já haviam apontado para a heterogeneidade de métodos encontrados entre professores bem-sucedidos no ensino da leitura/escrita.<sup>12</sup> O presente estudo confirma esse fato.

A cartilha adotada por A. é "Sonho de Talita", elaborada segundo o método da palavração.<sup>13</sup> Mas A. não segue a cartilha à risca; na realidade ela a ultrapassa: as vogais são todas introduzidas no início, de modo que não há fixação apenas nas palavras de sílabas com *a*, como a cartilha propõe.

No que se refere às técnicas ou formas de ensinar, a professora tanto passa trabalho e exercícios convencionais em folhas de papel mimeografado, exigindo que as crianças os executem conforme um padrão, quanto conta

---

12 No estudo de Kramer e André (1985), a maior incidência se encontrava nos métodos fonéticos, mas havia também combinação ou mesmo criação de outros métodos.

13 A ação preferencial da professora seria, segundo seu depoimento, pela Cartilha "Gente Sabida". Acabou adotando "Sonho de Talita" por ter sido esta distribuída pela Secretaria Municipal de Educação.

---

histórias, propõe jogos de palavras, de sílabas, modifica os exercícios da cartilha, utilizando também, com muita frequência, os “kits” de alfabetização enviados pela Secretaria de Educação.<sup>14</sup>

Vale a pena destacar algumas atividades que são feitas, no sentido de tornar mais explícita a dinâmica que a professora imprime às suas aulas. Uma delas é a forma com que introduz as vogais: deixa-as expostas na parede (a-e-i-o-u, por exemplo) fora da “clássica” ordem, portanto, e as inverte esporadicamente, a fim de evitar a “decoreba”. Outra técnica diz respeito aos ditados, em que A. estabelece um nível intermediário de dificuldade, escrevendo, por exemplo, vinte palavras no quadro para que as crianças as identifiquem, à medida em que ela dita para, só então, escrevê-las. Usa assim, a leitura como auxílio à escrita das “dificuldades ortográficas”.

Finalmente, é preciso apontar para a impossibilidade de idealização de um “tipo” de professor bem-sucedido. “Ninguém é perfeito, nem eu” é uma expressão usual de A., quando pretende conseguir que as crianças sejam mais condescendentes e tolerantes umas com os erros das outras.

Mas há momentos de falta de integração entre as atividades, quebra da harmonia ou mesmo do objetivo. Numa das situações observadas, após contar uma história e organizar uma dramatização sobre ecologia (atividades longas e que suscitaram intensa e interessada participação das crianças), a professora propôs que escrevessem frases sobre uma cena mimeografada, sem fazer qualquer menção à própria história que haviam acabado de ouvir, discutir e vivenciar.

Foram também constatadas incoerências entre o *discurso* democrático da professora, onde ela valoriza a tolerância e a produção individual, e certas *medidas* autoritárias adotadas na correção dos exercícios: a forma ortográfica convencional é escrita a caneta por cima da escrita do aluno, e, ainda, alguns recados do tipo “isso é o resultado da falta de atenção” são colocados, quando o trabalho se mostra aquém do esperado por ela. Vícios adquiridos na própria escola pública? Consciência contraditória, como aponta Chauí (1982)?<sup>15</sup> O fato é que uma supervisão atuante e verdadeiramente pedagógica teria um material extremamente rico para explorar e poderia favorecer a reflexão conjunta sobre a prática. Dessa prática, um

---

14 Concebido pelo Grupo-Tarefa de Alfabetização da Secretaria Municipal de Educação/RJ, esses kits contêm cartazes e grande número de materiais e jogos que visam dinamizar e enriquecer o ensino realizado na 1ª série. Foram distribuídos a partir de 1984. De acordo com vários professores, o fato de não existir treinamento prévio dificulta e até mesmo prejudica a sua utilização. A. relatou que ela própria confeccionava esse tipo de material anteriormente e, portanto, para ela, os kits são de grande validade.

15 Chauí (1982) levanta questionamentos importantes para a compreensão das contradições percebidas entre a fala da professora e algumas de suas atitudes, apontando para o fenômeno “da contradição interna entre uma consciência que sabe e uma consciência que nega seu saber” (Chauí, 1982, p. 37).

ponto também nevrálgico se refere à maneira como o conhecimento escolar é (ou não) articulado com o universo cultural e vivencial das crianças, tema analisado a seguir.

### *Conhecimentos escolares e conhecimentos vivenciais — a difícil articulação*

De todas as visitas e entrevistas realizadas, foi possível constatar que a professora elabora seu planejamento de forma autônoma, não levando em consideração o planejamento dado pela supervisora. Faz seu plano semanalmente, prevendo o trabalho do mês como um todo.

O ensino da leitura e escrita prevê três etapas: a preparatória, a dos fonemas simples (“onde o mais importante é a generalização”) e a das dificuldades ortográficas (“eu explico para eles que se convencionou escrever assim”). A. seleciona e distribui os conteúdos, ao mesmo tempo em que escolhe as atividades que serão realizadas e prepara as “matrizes” dos exercícios mimeografados.

Quanto à matemática, são introduzidos, no início do ano, os números e algumas noções sobre conjuntos. De vez em quando, certos pontos são retomados, mas é a partir de outubro que a professora trabalha, sistematicamente, dezena, soma e subtração. De acordo com o seu relato, passou a distribuir os conteúdos de matemática dessa forma, ao perceber que o programa referente à leitura/escrita era muito mais extenso.

Quanto ao *plano de aula*, A. segue uma rotina diária: (1.º) leitura (“começo por ela, porque eles estão descansados e têm maior concentração”); em seguida, (2.º) há lançamento de um fonema novo com jogos orais de formação de palavras e uso da cartilha: a partir daí (3.º) é feito um exercício no quadro (“de fixação, mas diferente, para variar...”); (4.º) redação<sup>16</sup> (duas vezes por semana) ou atividade fora da sala (jogos em grupo, com o “objetivo de que eles se dêem bem”). Nesse momento, (5.º) as crianças merendam e depois (6.º) é feita uma atividade de matemática (no quadro, folha mimeografada ou algum jogo do kit). Daí em diante, (7.º) a professora vai “largando um pouco para eles conversarem mais um com o outro”, (8.º) passa os trabalhos “de casa” e (9.º) conta história (“quando sobra tempo”).

Nota-se, aparentemente, o que a literatura “clássica” (Eisner, 1974; Garcia, 1984), denomina de um currículo racionalista, onde a preocupação com os conteúdos estabelecidos *a priori* orientam o trabalho de sala de aula.

16 No início do ano era só descrever a cena. Tempos depois, os alunos descreviam, A. escrevia no quadro e eles copiavam. Quando já estavam se alfabetizando é que A. dava a cena e eles mesmos escreviam. Vale registrar que a cena é sempre escolhida previamente pela professora. A atividade é nitidamente pouco aproveitada, pois poderia favorecer a produção de escritos infantis.

No entanto, a professora conversa muito com as crianças sobre os acontecimentos marcantes (jogos, terremoto, etc.), inclusive políticos, tais como: greves, salários ou eleições, explicando o que significam, porque as “pessoas não devem furar as greves” ou “porque devem votar nos candidatos que estão do lado do povo”. Nesses conselhos que dá, faz referência, às vezes, à significação que tem a leitura/escrita para as crianças pobres, como pode ser constatado no trecho a seguir.

“Sem ler e escrever, sem carteira de trabalho, vão pensar que são vagabundos. Se o carro da polícia encostar e pedir documento, quem não tiver vai preso, e na delegacia vão querer que assinem um papel. Vão assinar sem ler?... Você só vai se dar bem na vida se você souber ler e escrever e entender o que está lendo. Ler e escrever é arma.”

Mas esse tipo de procedimento da professora se, de um lado, invalida o rótulo de “racionalismo acadêmico”, não permite, de outro lado, classificar seu currículo como “reconstrução social”, (Eisner, 1974; Garcia, 1984), *nem* utilizando uma denominação mais recente, considerá-lo como exemplo da “pedagogia crítico-social dos conteúdos” (Libâneo, 1982). Isto porque muitos dos conteúdos escolares são apresentados de forma rígida ou absolutista e, contrariamente, em muitas discussões sobre temas de cunho social e político, a posição é crítica, relativamente, questionadora. Os dados da realidade, além disso, na maioria das vezes, não são combinados com os conteúdos escolares: ao contrário, eles se justapõem. Pode-se constatar que, se a vida das crianças não está ausente da sala de aula, ela também não é a base para o ensino.

A. conhece profundamente o bairro, a favela, as famílias e as condições concretas em que vivem as crianças, sabe de suas histórias de vida (quem é vizinho de quem, quem vai à praia, trabalha na feira, tem irmão “marginal”) e traz esse conhecimento para o cotidiano da sala de aula, integrando-o, às vezes, às atividades. Por exemplo, durante uma atividade pede para um aluno recém chegado do Ceará que explique aos outros o que é um açude (palavra que aparecerá numa frase do “kit”) e diga para que serve. Frente à resposta “é para tomar banho”, A. lhe sugeriu que conversasse com seu pai à noite, pois ele “saberia mais”. No dia seguinte, indagou ao menino o que ele havia descoberto sobre o açude e pediu que relatasse aos colegas.

Ao conhecimento da realidade vivida pelas crianças, A. alia um respeito explícito pela sua condição e uma crença também explícita na possibilidade de mudança, aspectos que serão aprofundados no item 8. Se, por um lado, esse conhecimento não é articulado ao escolar, por outro lado, ele está despojado dos preconceitos e estereótipos, a partir dos quais mui-

---

tos dos professores e “especialistas” encaram as crianças, suas famílias e a própria população a que pertencem. Referindo-se à cartilha “Sonho de Talita”, A. diz:

“Todas as crianças têm direito de sonhar. Eu faço questão de contar a história de “Alice no País das Maravilhas” no final do ano. Crianças de favela não têm direito de sonhar? Ninguém pode impedir que elas sonhem, porque essas crianças ficam adultas muito cedo.”

Pode-se constatar, então, no que se refere à prática pedagógica observada, que a articulação saber adquirido e construído pelas crianças versus saber escolar é um dos pontos mais frágeis e que mereceria grande ênfase a nível da formação e supervisão dos professores.<sup>17</sup>

Mediador entre os alunos e o conhecimento, o professor interage com as crianças, estabelece regras e se liga a elas afetivamente das mais variadas formas. Essas relações estão analisadas, em seguida, e foram organizadas nos itens 5 e 6, apenas didaticamente, pois na escola, como na vida, elas aparecem de maneira imbricada, sendo de difícil separação.

*Disciplina: causa da ordem ou consequência do trabalho coletivo?*

Pelo menos quatro diferentes aspectos podem ser considerados ao se analisar essa questão: a ênfase dada à cooperação; a disciplina entendida enquanto organização para o trabalho<sup>18</sup> e não só como manutenção da ordem; as regras de disciplina estabelecidas, tendo em vista a conservação da escola enquanto equipamento coletivo; e as normas referentes ao convívio e integração do grupo que esbarram em valores e, mesmo, em preconceitos.

Em todas as situações está presente o incentivo da professora ao “espírito de cooperação” e o seu exemplo pessoal é constantemente evocado nesse sentido.

A cooperação, no entanto, não deve substituir, no entender de A., o esforço de cada um, nem pode substituir a sua ação. Assim é que a professora ajuda sempre as crianças e dá ênfase ao auxílio mútuo, mas não faz o trabalho pela criança nem permite que os colegas o façam, “porque senão o amigo não vai aprender”. Tal vinculação (nesse caso, da troca ou ajuda)

---

17 Os trabalhos de Oliveira e Duarte (1985) nos trazem importantes contribuições para o aproveitamento dessa temática.

18 Trabalho é aqui considerado como uma atividade sistemática e intencional, na acepção dada por Freinet ao termo.

---

com a melhoria na aprendizagem aparece com frequência, em outras situações, de forma que não se pode falar apenas em *disciplina* para manter a ordem, pois ela se relaciona, também e principalmente, à *organização* da turma, tanto para a realização de atividades individuais quanto coletivas. Nesse sentido, A. preocupa-se bastante com que as regras estabelecidas sejam compreendidas. Enuncia o que é para ser feito de forma clara, minuciosa, repetindo (“vou explicar de novo”) várias vezes, até se certificar que todas entenderam o que está sendo pedido. Em que pese o autoritarismo/diretívismo que pode ser identificado nesse tipo de atitude, esta é uma estratégia da professora para saber se as crianças não realizaram a atividade por não ter conseguido, ou porque sequer compreenderam as regras colocadas.

No que diz respeito às normas estabelecidas, tendo em vista a *conservação da escola*, a exigência de A. é visível, o que contrasta com as péssimas condições físicas e de limpeza das salas, do refeitório, dos banheiros, do pátio. A professora insiste na conservação do espaço escolar, relacionando essa necessidade com a noção do coletivo. O cuidado com a sala de aula — um barraco aberto, facilmente empoeirado, molhado pela chuva e repleto de insetos — é, da mesma forma, sistemático. Há atividades de limpeza após recorte e colagem, por exemplo, e, além disso, diariamente as crianças varrem a sala na entrada e na saída dos turnos.

Essa responsabilidade pelo patrimônio coletivo (prédio, objetos) se contrapõe à generalizada “prática do descaso” observada frente à coisa pública que foi constatada também nessa escola. Tal sentimento de responsabilidade está intimamente ligado ao papel que A. confere à escola pública e a si própria do ponto de vista social.

Finalmente, no que diz respeito ao *convívio e integração do grupo*, a postura da professora mostra-se firme e coerente com seus valores pessoais. Vários exemplos podem ser dados no sentido de apresentar com clareza esse aspecto. Há desde aquelas situações onde a professora pede desculpas à turma por precisar interromper uma atividade, até as de incentivo para que cada criança espere a vez de falar, ou mesmo de cobrança para que os alunos a respeitem, inclusive na sua ausência. A característica marcante em relação ao convívio e integração é, pois, a explicitação de valores e normas estabelecidos — por ela, é verdade, mas também vivenciados por ela com o grupo de alunos. Ênfase à convivência e amizade entre as crianças está presente no modelo de escola idealizado por A.

Certamente, o tema dos valores sociais, das regras de autoridade e das normas de convivência seriam aspectos cruciais para uma reflexão sistemática sobre a prática pedagógica, confrontando-se os critérios de cooperação e integração enfatizados, com os hábitos da sociedade violenta e exploradora em que vivem as crianças.



---

Ainda no que se refere à questão da disciplina, vale a pena mencionar que as sanções aplicadas por A. têm como parâmetro exatamente a garantia da integração entre crianças, sendo a repressão às brigas especialmente forte quando envolve violência entre sexos. Novamente aqui, A. explicita conflitos que são vivenciados pelas crianças no seu dia-a-dia:

(Uma menina chora por ter apanhado de um menino, ao que a professora retruca, zangada): “Já disse que não quero menino batendo em menina. Você começa batendo em menina, quando crescer vai bater em mulher...”

Mas a sanção é veemente nos casos em que há riscos envolvidos, como quando alguma criança sai da escola (o portão permanece sempre aberto, apesar da rua ser de tráfego intenso):

“A responsabilidade é minha. Depois, se um carro pega, como é que eu fico? Eu dou castigo e gosto de explicar porque: você vai ficar 10 dias sem sair para a recreação, para pensar se é justo sair da escola.”

Pode-se argumentar que o exercício do poder se faz de maneira autoritária. Destacamos, no entanto, que é necessário considerar a presença, nesse tipo de sanção, de um forte componente afetivo, na medida em que evoca o cuidado protetor da professora em relação aos seus alunos, aspecto cuja explicação mais sólida remeteria à psicanálise e às teorias do desenvolvimento emocional. Dada a estreita vinculação entre disciplina e afetividade, tal distinção entre as duas é artificial e arbitrária. Na prática, as relações vividas entre professora e alunos vêm carregadas de regras, de normas e de muito sentimento, como se pôde perceber nesse item e como se enfatiza a seguir.

*Amar é... (dar ênfase aos conteúdos, incentivar as crianças...)*

Estabelecendo a ponte disciplina/afetividade, é preciso mencionar que se, de um lado, a professora assume a responsabilidade pelas crianças (não só quanto à aprendizagem, mas também quanto à sua segurança), de outro, motiva-as para assumirem a sua responsabilidade no processo.

Vários aspectos já analisados concorrem para o estreitamento dos laços afetivos com e entre os alunos e para os sentimentos de interesse que estes desenvolvem com relação ao ensino e à escola: a expectativa da professora, a confiança manifesta na capacidade das crianças, o atendimento

---

individual e a ajuda constantes. Mas há, ainda, determinadas características referentes ao tipo de relacionamento afetivo estabelecido por A. que merecem ser destacadas: a naturalidade com que se coloca perante os alunos; sua sensibilidade em perceber determinadas situações ou momentos afetivamente difíceis para as crianças, tentando ajudá-las e, ainda, a vinculação entre os trabalhos escolares e a afetividade, numa espécie de “erotização do conhecimento”.

Dizer que a professora *manifesta-se afetivamente* de forma *natural* ou autêntica significa dizer que é carinhosa, meiga e risonha em certos momentos, firme e exigente em outros. A maioria dos acontecimentos é encarrada de forma tranqüila (exceção feita às situações de agressão como já foi analisado no item 5), não havendo motivo para se fazer “tempestade em copo d’água”. Frequentemente, apela ao senso de humor das crianças. Usa esse tom afetivo também para se dirigir a crianças que lhe pedem para fazer o trabalho por elas. Bom humor constante aliado à dosagem da exigência de cada um são marcas distintivas da professora. Muda seu tom de voz e sua reação se a criança for mais tímida, “abusada”, lenta, “preguiçosa”, agressiva, se estiver cansada ou triste. Reconhece as variações, lida com elas diferentemente. Já nas situações incomuns, demonstra *sensibilidade* para detectar possíveis dificuldades que as crianças possam estar encontrando. Quando houve o remanejamento de alunos na metade do semestre, por exemplo, A. começou o dia contando a história da “Nova Professora”, tratando basicamente das emoções quanto à mudança. A “moral da estória” — “A gente deve sempre conhecer uma pessoa antes de dizer se gosta dela ou não” — buscava adocicar o aspecto discriminador do remanejamento e diminuir as reações de saudade pelos laços rompidos.

Aproveita, também, a forte relação afetiva com os alunos para trabalhar a questão da *confiança* que deposita neles, tentando fazer com que tenham essa confiança em si mesmos. Se a criança titubeia, ao lhe fazer uma pergunta, enfatiza que não precisa ter receio ao responder. Se responde baixinho, pede: “fala sem vergonha, fala alto como se estivesse no portão”. A insistência na confiança é levada pela professora até às últimas consequências, como quando diz:

“Acredita em você! Se Jesus Cristo chegar e disser que esse pedacinho é “ca” (era ba), você pode dizer prá ele: Jesus Cristo, me desculpe, mas o Senhor está enganado, esse pedacinho é “ba”. Tenha confiança em você, no que você sabe!”

Mas o *componente afetivo* é usado pela professora também em função dos *conteúdos* a serem aprendidos e do *trabalho escolar*, como aparece

---

no desafio que faz às crianças durante uma conversa sobre o ditado final do ano:

Prof.: Quanto vai ser? *A, B, C, D*, ou *E*?

Criança: Vai ser *A*!

Prof.: É uma aposta?

Criança: É! O que eu ganho se tirar *A*?

Prof.: Um beijo, um sorriso, um abraço!

(as crianças riem)

Criança: E se for *B*?

Prof.: Se for *B* é só sorriso e beijo. Se for *C* é só sorriso. *D* é um carão.

E *E* é "sai da minha frente..."

(as crianças riem)

Por essas e outras situações é que se pode perceber a articulação da afetividade com a disciplina e a ênfase dada aos conteúdos escolares. Na verdade, *A.* joga com seu charme pessoal, numa espécie de "erotização do conhecimento", manifestando sua sensualidade e seu carinho. Tal procedimento é coerente com a "paixão de trabalhar", tantas vezes expressa pela professora, e é coerente, também, com a ausência do sentimento de "pena", tão freqüente no discurso das demais professoras. Algumas vezes, constatou-se "dureza" na sua atuação com os alunos, mas nunca piedade. Esse dado combina com o papel que assume no seu trabalho, como procura mostrar o último item. Sobretudo, é preciso ficar claro que, para *A.*, há um aspecto apaixonante no conhecer...

### *Crítérios adotados para considerar os alunos alfabetizados*

Em entrevista realizada no mês de abril, *A.* dizia que certamente alfabetizaria as crianças das duas turmas (a 101 seria uma 2.<sup>a</sup> série *C*, que precisaria de reforço, mas alfabetizaria). De fato, ao final do ano letivo de 1985, praticamente 90% de uma das turmas (a 103) e 60% da outra (a 101) estava alfabetizada.

Havia, então, um quadro interessante: a origem socio-econômica das crianças era a mesma em ambas as turmas, a professora era também a mesma, com idêntica postura de confiança e incentivo a todos os alunos.<sup>19</sup> Ficava invalidada a "clássica" explicação de produção do fracasso, daqueles que tinham mais dificuldades pela discriminação que, no caso, não sofriam. Como explicar, então, a diferença no desempenho?

---

19 *A.* explicou às mães que as crianças repetiriam o ano, mas se comprometeu a ficar com elas na 1.<sup>a</sup> série do ano seguinte e alfabetizá-las.

---

A tese da maior aptidão de uns que de outros já está descartada através de grande número de estudos críticos recentemente desenvolvidos (Charlot & Figeat, 1979); Bernstein, 1979; Brandão, 1979). A responsabilidade do nível sócio-econômico das famílias também de nada adianta, na medida em que todas as crianças provinham da mesma classe social, tendo os pais, inclusive, tipos de ocupação, moradia e origem semelhantes.

Uma hipótese que pode ser aventada para explicar a diferença de desempenho é a de que a própria escola, com seus padrões rígidos e tempos-modelo prefixados, seria a causa maior, desconsiderando as especificidades dos alunos e seus diferentes processos.<sup>20</sup>

A explicação de A. para o fato foi a de que o período preparatório das duas turmas é que determinara esse desempenho. De acordo com o seu depoimento, ambos os grupos passaram por classes de alfabetização da mesma escola, só que com professoras diferentes e trabalhos pedagógicos consequentemente diferentes.<sup>21</sup>

Além destas duas hipóteses, pode-se perceber que a escola P. não se dispunha — apesar da vontade de algumas professoras — a alterar as normas estabelecidas para as etapas que as crianças deviam vencer na 1ª série e o ponto de onde as professoras deviam partir na 2ª. É importante destacar, então, como não é possível determinar um único responsável para o fracasso. O fato de algumas crianças não terem se alfabetizado durante esse ano provém de um conjunto complexo de fatores, que se combinam diferentemente em cada contexto específico, que assumem pesos variados nas várias situações.

Mas quais são os critérios utilizados pelas professoras para considerar os alunos alfabetizados? Para A., a definição destes critérios se constitui num problema delicado, porque “cada professora tem o seu”.

Considera um aluno alfabetizado quando ele consegue “ler e escrever e, é claro, entendendo o que lê”. Uma segunda professora observa: “ler e escrever sem ser mecanicamente”. Diz, ainda, uma terceira: “uma criança está alfabetizada quando ela lê tudo; ou eles não lêem, ou quando lêem eles entendem”.

Se perguntada sobre “quando a criança está pronta para ser alfabetizada?”, A. manifesta saber identificá-lo de forma intuitiva sem ter, contudo, sistematizado conscientemente os requisitos:

---

20 Só para que se tenha uma idéia do nível de exigência imposto às crianças, pode-se mencionar a prova única estabelecida pela supervisora do DEC para ser aplicada a todas as turmas de 1ª série, mesmo àquelas em que certos conteúdos não haviam sido introduzidos pela professora.

21 As classes de alfabetização situam-se numa escola que fica no morro onde residem as crianças, no interior da favela. O contato das professoras de C.A. e 1ª série das duas escolas é quase inexistente, mas através de vários depoimentos pode-se perceber os conflitos que há entre elas.

---

“O pior mesmo é abril/maio quando tem que dar o clique. Depois que deu o *clique*, acabou o *mistério*.”

Indagada sobre o significado do “clique”, a professora retrucou que esse ponto é que preciso desvendar para acabar com o fracasso escolar.

Na atuação de A., percebe-se uma ênfase, na primeira etapa da alfabetização, aos aspectos de natureza psicológica e psicomotora, como apontara Góes (1981). Quando as crianças apresentam dificuldades nos fonemas simples, a professora atribui este fato a si própria e às falhas que deve ter tido ao desenvolver o período preparatório. Afirma que trabalha durante o ano todo (e não somente durante a etapa “preparatória” propriamente dita) os exercícios de discriminação auditiva, visual e coordenação motora, por considerar o domínio dessas habilidades decisivo na aprendizagem da leitura e escrita. Intuitivamente, percebe que ficou faltando algo no período preparatório; porém, por desconhecer a importância do aspecto simbólico da linguagem escrita (Ferreiro, 1979), reforça mais ainda o treinamento da coordenação motora, da percepção, da discriminação, etc.

Existe, então, uma contradição entre a flexibilidade e a independência de leitura e escrita esperadas do aluno, ao final do ano, e a ênfase no processo de alfabetização como uma seqüência de partes que devem ser vencidas gradualmente, ou seja, como habilidades. Isso significa, portanto, que há um distanciamento entre tais requisitos percepto-motores, valorizados como indispensáveis na preparação, e o fato das crianças serem consideradas alfabetizadas quando:

“... pegam um papel qualquer, um anúncio, alguma coisa que eu não dei e lêem. Se o aluno tem a capacidade de ler alguma coisa além do que eu dei, é porque está alfabetizado. Aí, o resto é só se acostumar. Com essa criança eu sei que não preciso mais me preocupar. Quando ela transfere é porque está alfabetizada.”

Além disso, a partir das reuniões de professores da 1.<sup>a</sup> série com a supervisora, percebe-se que o desempenho das professoras na sala de aula é fruto de decisões próprias e não de um consenso alcançado com a discussão de suas dificuldades pedagógicas. É comum, nestas ocasiões, haver um clima de rivalidade ou disputa sobre “quem está mais adiantada no conteúdo” ou “quem está na frente”. Nada guia a decisão de cada professora que faz o que acha que deve, não por causa de sua liberdade ou autonomia, mas por falta de liderança de qualquer outra pessoa da escola. Há algumas professoras que poderiam, talvez, exercer essa liderança, mas não são legitimadas, possivelmente por causa da presença dos demais “especia-

---

listas” que deveriam orientar o trabalho, mas não possuem as condições técnicas para fazê-lo.

### *O papel da professora — expectativas e representações*

A prática da professora parece estar baseada numa concepção que, apesar de reconhecer como a *escola* é influenciada pela estrutura da sociedade de classe em que se insere e que estabelece seus objetivos e modos de atuação, reconhece, também, sua autonomia relativa, não sendo determinada mecânica e linearmente apenas por essa estrutura. Embora o observador possa diagnosticar essa tendência, a ação de A. parece ser exercida independentemente do clima institucional da escola, como se o seu compromisso fosse com os alunos e adviesse de um dever ético assumido no momento em que escolheu a carreira do magistério. Conhece o seu papel e parece desejar cumpri-lo, apesar do contexto adverso em que vivem as crianças, e da escola em que trabalha. Quando fala, o faz por si e não pela instituição como um todo.

“Quando eu consegui esta sala aqui fora, achei uma maravilha. Agora estou na escola e não estou. Aqui é como se não dependesse de ninguém. Tanto eu como as crianças não nos influenciemos com os pontos negativos da escola. Eu tento mostrar pra elas que o que acontece de errado lá não tem que acontecer aqui.”

A consciência do seu compromisso passa mais pela questão do trabalho enquanto categoria social mais ampla, do que propriamente particularizada, como se o cumprimento de sua tarefa fosse um dever de cidadão. Cidadão, enquanto participe de uma sociedade conhecedora de seus direitos e deveres, através dos quais estabelece as suas relações sociais.

Assim como conhece o seu papel, dá indícios de conhecer também o papel de seus alunos, relacionando-se com eles como se fossem “cidadãos de pouca idade”. Seus alunos têm uma função a cumprir, que se situa para além de sua condição sócio-econômica. Como membros de uma sociedade, têm não só o direito, mas também o dever de estudar, de aprender a ler e a escrever.

O reconhecimento de que tanto ela como seus alunos têm direitos e deveres, faz com que A. perceba a prática escolar como um trabalho sério e necessário à produção de homens que se relacionam historicamente e socialmente (Gramsci, 1978).

Por outro lado, o exercício de sua função não está condicionado à formulação de um discurso político-vanguardista, nem à opção por determi-

---

nados tipos de técnicas pedagógicas “libertadoras” ou “revolucionárias”. Encarando o processo de aprendizagem como fruto de sua interação com os alunos, tendo cada parte um papel, age naturalmente, sem usar chavões, como se essa atitude fluísse de seu papel profissional. Essa consciência é explicitada verbalmente em sala, quando, por exemplo, diz a uma aluna (que queria corrigir o erro de outra) que essa não é a postura correta de uma professora:

“Ó meu Deus do Céu, G.! No dia em que eu descobrir que você virou professora, eu te denuncio. Você tem que esperar ela acertar, e não dar a resposta.

Você é nervosa, G.! Você não pode ser professora. Tem que ter calma e esperar que ela acerte. Você acha que ela vai aprender, você fazendo por ela? A P. está aprendendo, G., e eu proíbo você de ser professora dela. Assim, você fazendo o dela, ela não vai aprender.”

Essa visão de qual é o seu papel e o de seus alunos é internalizada e reproduzida por eles na visão que têm de si próprios, enquanto inseridos no contexto escolar e enquanto cidadãos de pouca idade. Assim, os depoimentos das *crianças* sobre para que saber ler e escrever referem-se ao significado sócio-político desse ato: arranjar um emprego, sustentar a família. Quase todas falam da leitura/escrita primeiro como estratégia de sobrevivência, depois como instrumento de ascensão. Poucos referem-se ao significado imediato desse processo (leitura de livros, jornais, revistas), geralmente relacionando-o a um motivo remoto (a médio e longo prazo), muito ligado às suas condições de vida.<sup>22</sup>

Mas a visão de A. sobre a consciência que as *outras professoras* da escola têm de seu papel mostrou-se muito negativa. Enquanto A. está certa de que esse papel se refere às noções de direitos e de deveres dos cidadãos, deixa entrever nos depoimentos que o mesmo não acontece em relação à maioria dos outros professores e técnicos da escola. Revela, no entanto, saber que isto se dá não apenas por descaso e sim por causa da falta de incentivo e das desvantagens da profissão, dados os baixos salários e as más condições de trabalho. Acha, inclusive, que as professoras não conseguem separar a sua função precípua de ensinar da função assistencialista que, segundo ela, não é competência da escola.

---

22 Esse aspecto revela também uma fragilidade do trabalho da professora que, apesar de destacar a importância social e política da aquisição da leitura/escrita, explora pouco a utilidade e função imediatas da escrita no cotidiano das pessoas (Ferreiro, 1979).

---

No que se refere à opinião dos *pais* sobre a aprendizagem da leitura e escrita, A. tem uma posição realista, procurando desmistificar a concepção mágica e culpabilizadora freqüente nas classes populares sobre a escola e o desempenho, nela, de seus filhos. Essa visão mágica é, em geral, internalizada pelas famílias que passa a acreditar que as dificuldades das crianças em aprender está ligada à falta de capacidade intelectual. A concepção estática e idealizada de sua classe social faz com que não entendam bem a utilidade da escola, uma vez que acostumaram-se ao fracasso de seus filhos.<sup>23</sup> Indo mais adiante, a indagação a respeito da permanência das crianças na escola passa pelo reconhecimento introjetado do determinismo sócio-econômico. Aquilo que eles vêem os filhos dos “ricos realizarem com desenvoltura, custa aos seus sangue, suor e lágrimas e, na maioria das vezes, para nada” (Gramsci, 1978). Não entendem, além disso, que a escola é um serviço público que pode e deve ser usado pela comunidade como um direito constitucional de todos os cidadãos. Ao contrário, tomam-na como uma dádiva generosa de um Estado paternalista.

A pergunta de muitos pais sobre a importância de aprender a ler e a escrever, A. responde que “para o pobre, ler e escrever é arma fundamental”. E mostra a eles “que patrão não quer pagar nem salário mínimo para empregado analfabeto” e que “pobre tem que saber ler e escrever para não ser explorado”. Aponta também como é essencial o conhecimento dos próprios direitos: ter carteira assinada, assinar contrato e entender o significado do que estão lendo, antes de assinar.

Outro aspecto fundamental diz respeito à forma também não-idealizada com que a professora se relaciona com os alunos. Tomando as crianças como seres sociais concretos, não lhes dirige sentimentos de “pena”, mas também não os encara como foco potencial de transformação. Essa não-idealização significa que nem assume uma postura de “protetora dos coitadinhos” nem, por outro lado, se arvora a tarefa de conscientizar “pequenos representantes das classes populares”.

Enfim, no que se refere aos demais membros da escola, há que se destacar a postura discriminadora e preconceituosa de alguns e, concomitantemente, a preocupação e tentativa de mudança da parte de outros. A psicóloga, em especial, apontou a diferença existente, do seu ponto de vista, entre as crianças e a visão que as professoras têm sobre elas. Relatou que quando dava atendimento no DEC “parecia que tinham mandado a criança errada” tamanha era a distorção entre a criança e a forma com que esta havia sido retratada pela sua professora. Considera como um dos mais sé-

---

23 Esse processo é nitidamente reforçado e mesmo produzido pelo discurso culpabilizador da própria escola.



---

rios problemas o fato das professoras sentirem pena dos alunos e não exercerem sua autoridade. Além disso, analisa que o currículo não está adequado e que a escola não sabe aproveitar o potencial das crianças.

“Agora estou entendendo aqueles relatórios que diziam que as crianças eram apáticas. Tem sentido ficar repetindo todo ano a mesma coisa?”

### Conclusões e sugestões a partir do “mergulho”

O estudo do cotidiano da escola pública — e em especial, do trabalho desenvolvido na alfabetização de crianças das camadas populares — permitiu chegar a algumas *conclusões*:

- Faz-se urgente superar as dicotomias ou cristalizações com o trabalho pedagógico vem sendo encarado. Enquanto *prática social*, a *prática pedagógica* é rica, complexa, contraditória. A partir da tentativa de resgatar esse seu caráter dinâmico é que pode se tornar possível dar conta da multiplicidade de aspectos envolvidos, dos pontos de estrangulamento e dos dilemas enfrentados pelos profissionais na escola.

- No que se refere aos *determinantes* da alfabetização de crianças das classes populares, pode-se dizer que há um conjunto variado de fatores que se combinam, assumindo graus diversificados nas diferentes situações em que as práticas de alfabetização se concretizam. Procurou-se demonstrar alguns desses fatores, que são relativos a: formas de ensinar adotadas, articulação do saber escolar com o conhecimento e a vivência infantis, disciplina, afetividade, critérios para se considerar a criança alfabetizada, papel assumido pelo professor, projeto e funcionamento da escola. A análise desses temas, sob a forma de questões críticas e a luz de outros trabalhos já desenvolvidos, possibilitou detectar pontos importantes para intervenções educacionais (particularmente supervisão e formação em serviço), que pretendem reverter o fracasso escolar em trabalho pedagógico eficiente, efetivo, de qualidade.

- *Recomprometer* ou *redefinir* o *pedagógico* é também um aspecto que se coloca como crucial. É preciso (re)descobrir “em que pontos eu pego que eles aprendem”. No caso específico da alfabetização, isso significa identificar as contribuições essenciais das diferentes perspectivas teóricas de análise (da lingüística, da psicologia cognitiva, da psicomotricidade, da psicolingüística, da sociolingüística), estabelecendo seus pontos de confluência ou divergência. Significa, além disso, traduzi-las em termos pedagógicos, de forma a beneficiar a prática cotidiana dos professores (tarefa que estamos procurando desenvolver nesse momento).

---

• Há uma *distância imensa* entre o *conhecimento* acadêmico já hoje disponível sobre a escola e o trabalho concreto realizado. Apenas para citar dois exemplos mais marcantes, pode-se mencionar: a culpabilização e a patologização das crianças enquanto responsáveis pelo seu próprio fracasso, em que pese os inúmeros estudos desenvolvidos sobre essa questão; a insistência no treinamento de habilidades como requisito básico da alfabetização, apesar dos recentes trabalhos que enfatizam a importância dos aspectos simbólicos envolvidos na aprendizagem da linguagem escrita. Há que urgentemente romper essa defasagem entre o que se sabe sobre a escola e o que é nela feito. Cabe destacar que as professoras e os demais profissionais da escola estão ávidos por contribuições ao seu trabalho. Uma pista que parece ser efetiva para a superação dessa clivagem é estabelecer com os professores um processo sistemático de reflexão sobre a prática, a partir do qual novas informações e questionamentos seriam colocados.

◦ Estreitamente relacionado com os itens anteriores, está a maneira com que a *criança* de classe popular é encarada, respeitada, reconhecida pela professora. Enquanto polo essencial de uma prática pedagógica vivida como prática social, enquanto determinante fundamental do sucesso escolar está o fato do adulto se relacionar com a criança como um “cidadão de pouca idade”, com direitos e deveres, com responsabilidades, capaz de crescer, aprender, mudar.

É recomendável a multiplicação de “mergulhos” desse tipo. Não tanto para descrever professoras típicas ou “atípicas”, mas para num segundo momento alçar o “vôo”, analisando e discutindo questões polêmicas, (re)construindo a realidade da escola e (re)interpretando determinados temas bastante debatidos no meio acadêmico, muitas vezes sem passar pelo crivo da prática. A identificação de atuações “bem-sucedidas” pode apontar para uma direção extremamente fértil em termos de intervenções futuras.

Há um campo inexplorado, nesse trabalho, que diz respeito às crianças. Seria muito enriquecedor penetrar na sua ótica sobre o processo vivido em termos de alfabetização, sem fragmentá-las como objeto da psicologia, da sociologia, da antropologia ou da lingüística, mas tomando-as como atores sociais que são. No desenrolar da pesquisa, foi possível conversar muito com as crianças, sempre curiosas sobre o que fazia a pesquisadora, interessadas depois de lhes ser explicado que se estava estudando como ensinar crianças a ler e escrever, oferecendo-se para entrevistas, pois, como disseram, também queriam brincar de “repórter da TV” (mencionando o gravador). Um mergulho mais a fundo no significado da escola no seu cotidiano, desfazendo estereótipos e preconceitos existentes seria um passo fundamental para a maior elucidação da prática pedagógica, pois nos ajudaria a enxergar melhor a dimensão social dessa prática, descentrando o

foco do professor para o grupo e compreendendo as relações de classes existentes entre eles.

*Post-scriptum:* O relatório final da pesquisa foi entregue à equipe da escola em fevereiro de 1986. Segundo depoimentos de professores e “especialistas” lhes foi inicialmente difícil (e penoso) ver retratada sua prática “por escrito”. Uma das pesquisadoras foi, em 1986, por duas vezes convidada para debater o conteúdo do relatório com a equipe. Nessas ocasiões, e em conversas informais, pôde perceber que as análises do relatório foram um instrumento válido para favorecer a reflexão crítica da equipe sobre seu trabalho. Mas tal contribuição só pôde ser viabilizada, nos parece, pela mudança da direção, ocorrida em agosto de 1986, e que trouxe como proposta a de construir uma atuação mais coletiva de todo os profissionais da escola.

## Referências bibliográficas

- BARRETO, E.S. de S. Professores de periferia: soluções simples para problemas complexos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (14):97-109, set. 1975.
- BERNSTEIN, B. Uma crítica ao conceito de educação compensatória. In: BRANDÃO, Z. *Democratização do ensino: meta ou mito?* Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1979.
- BRANDÃO, Z. Por que retomamos rotas ultrapassadas? *Revista de Educação AEC*, Rio de Janeiro, 8(34):19-22, out./dez. 1979.
- \_\_\_\_\_. Qualidade de ensino; características restritas às escolas particulares? In: CUNHA, L.A., org. *Escola pública, escola particular e democratização do ensino*. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1985.
- \_\_\_\_\_. et alii. *Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão*. Rio de Janeiro, Achiamé, 1983.
- CHAUÍ, M. Ideologia e educação. *Educação & Sociedade*, São Paulo (5):24-40, 1982.
- CHARLOT, B. & FIGEAT, M. *L'école aux enchères: l'école et la division sociale du travail*. Paris, Payot, 1979. (Petite Bibliothèque)
- EISNER, Elliot & VALLANCE, Elizabeth. *Conflicting conception of curriculum*. Berkeley, McCutchan, 1974.
- FERREIRO, E. & TEBEROVSKY, A. *Los sistemas de escrituras en el desarrollo del niño*. México, Siglo Veinteuno, 1979.
- GARCIA, R.D. & AZEVEDO, J.G. A orientação educacional e o currículo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (48):29-37, fev. 1984.
- GNERRE, M.B.M.A. & CAGLIARI, L.C. Textos espontâneos na 1ª série. *Cadernos CEDES*, São Paulo (14):25-9, 1985.
- GÓES, M.C.R. *Alfabetização: formas de atuação e problemas de ensino relatados por professores*. s.l., s.ed., 1981. mimeo.
- \_\_\_\_\_. Critérios para avaliação de noções sobre a linguagem escrita em crianças não alfabetizadas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (49):3-14, maio 1984.
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1982.

- KRAMER, S. **Alfabetização: dilemas da prática**. Rio de Janeiro, Dois Pontos, 1986.
- \_\_\_\_\_. **Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica**. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (42):54-62, ago. 1982.
- \_\_\_\_\_. & ANDRÉ, Marli Eliza D.A. **Alfabetização: um estudo sobre professores das camadas populares**. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, 65(151):523-37, set./dez. 1984.
- LEMLE, M. **A tarefa da alfabetização: etapas e problemas no português**. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, 15(45):41-60, dez. 1982.
- LIBÂNEO, J.C. **Tendências pedagógicas na prática escolar**. **Revista ANDE**, São Paulo, 1(4):40-4, 1982.
- MARIZ, C.L. **A criança carente vista por suas professoras**. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (53):69-70, maio 1985.
- MELLO, G.N. **As atuais condições de formação do professor de 1º grau, reflexões e hipóteses de investigação**. In: PAIVA, Vanilda, org. **Perspectivas e dilemas da educação popular**. Rio de Janeiro, Graal, 1984.
- \_\_\_\_\_. **Magistério de 1º grau; da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo, Cortez, 1982.
- \_\_\_\_\_. **Pesquisa educacional, políticas governamentais e o ensino de 1º grau**. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (53):25-31, maio 1985.
- MOYSÉS, S.M. **A leitura do mundo precede a leitura da palavra**. **Cadernos CEDES**, São Paulo (14):8-13, 1985.
- NOSELI, P. **Compromisso político como horizonte da competência técnica**. **Educação & Sociedade**, São Paulo (14):91-7, abr. 1983.
- OLIVEIRA, B.A. & DUARTE, N. **Socialização do saber escolar**. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1985.
- PENIN, S.T.S. **Uma escola primária na periferia de São Paulo**. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (46):50-8, ago. 1983.
- PEREIRA, L. **O magistério primário numa sociedade de classes**. São Paulo, Pioneira, 1969.
- POPPOVIC, A.M. **Alfabetização: um problema interdisciplinar**. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (36):71-85, fev. 1981.
- SAVIANI, D. **Competência política e compromisso técnico; ou o pomo da discórdia e o fruto proibido**. **Educação & Sociedade**. São Paulo (15):111-43, 1983b.
- \_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. São Paulo, Cortez, 1983a.
- \_\_\_\_\_. **Sobre a natureza e a especificidade da educação**. **Em Aberto**, Brasília, 3(22):1-6, jul./ago. 1984.
- SOARES, M.B. **As muitas facetas da alfabetização**. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (52):19-24, fev. 1985.

Recebido em 9 de março de 1987

Sonia Kramer, Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, é professora assistente do Departamento de Educação da referida universidade.

Ana Beatriz Carvalho Pereira, Mestranda em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, é supervisora pedagógica da escola de 1º grau Sistema Educacional RACIMEC.

Maria Luiza Oswald, Mestranda em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, é diretora da escola de 1º grau Sistema Educacional RACIMEC.

---

*This paper foccuses teaching practice in the very beginning of schooling process. It results from a case study developed in Rio de Janeiro at public school during 1985. The purposes of this research were not only to describe day-by-day reading and writing process at school, its conflicts and complexities, but also — and mainly — (1) to detect the crucial aspects that determine low social class children reading and writing, and (2) to offer some alternatives for training those teachers that are already working at school. The case study (or "diving") represents, however, the first step of the research, which continues to be developed attempting to face the following challenge: How to surpass the enormous gap that exists between what scientific investigation and theoretical studies say about reading and writing process and what is actually at school. A lot of the questions presented here have already been reviewed and profounded as long as the study was being developed and, from the several aspects detected, the authors are searching different knowledge areas that take reading and writing learning process as object of study. At present, even conscious of the risks of publishing parcial results (referring only to the case study), the authors believe that the analyses and discussions here presented may perhaps bring relevant contribution for the understanding of reading and writing process at school.*

---

*Cet article met en relief la pratique pédagogique de l'alphabétisation effectuée dans les écoles publiques. Il est le résultat d'une étude de cas développée dans la ville de Rio de Janeiro pendant l'année 1985. L'objectif de la recherche a été, d'une part, d'obtenir une plus large compréhension théorique à propos du thème, détectant les plus importants aspects de l'alphabétisation des enfants qui appartiennent aux couches les plus pauvres de la population et, d'outre part, de fournir des subsides envigeant améliorer la formation des enseignants (qui travaillent dans l'enseignement primaire). L'étude de cas (ou "la plongée") a été la première étape d'une recherche qui se développe encore en 1987. Cette recherche essai de faire face au défi suivant: comment contribuer à surmonter l'immense distance entre ce qui est présenté par les études et recherches à propos de l'alphabétisation et l'alphabétisation vivante, concrète, réele fait à l'école? Plusieurs analyses parmi celles qu'on fait dans cer article ont été déjà revisées et approfondies au long de l'étape actuelle de l'étude. A partir des points sortis dans l'étude de cas on est en train de faire recours aux travaux des diverses branches de la connaissance qui ont comme objet le processus d'alphabétisation. Pour le moment — et même avec les risques d'une publication incomplète du travail — on présente les réflexions et les analyses provenantes non seulement de l'étude de cas, mais capables à contribuer au débat du thème.*

---

*Este artículo destaca la práctica pedagógica de la alfabetización realizada en la escuela pública. Es resultado de un estudio de caso desarrollado en Rio de Janeiro en el año de 1985. El objetivo de la investigación, aún de retratar la alfabetización escolar, sus conflictos y complejidades, fue de obtener una mayor comprensión teórica del tema, detectando aspectos determinantes de la alfabetización de niños de las clases sociales menos favorecidas y suministrar subsidios para la formación de profesores, específicamente los ya en servicio. El estudio de caso ("inmersión") es considerado apenas el momento inicial de la investigación, que continua a ser desarrollada en 1987 y que busca resolver el siguiente desafío: ¿ Como superar la inmensa desconformidad existente entre lo que dicen los estudios e investigaciones a respecto de la alfabetización y la alfabetización misma que es hecha en la escuela — viva, concreta, real? Muchas discusiones presentadas en el artículo ya fueron revisadas y profundadas con la continuidad del estudio (o "vuelo") onde, a partir de los puntos detectados por el estudio de caso, se ha recorrido a las diversas áreas del conocimiento que tienen el proceso de alfabetización como objeto. Aunque habiendo riesgo de una publicación incompleta del trabajo, trae el artículo reflexiones y análisis provenientes apenas del estudio de caso, pero que se constituyen en elementos capaces de contribuir para el debate ( ¿ conocimiento?) del tema en cuestion.*

---

# A preparação para a alfabetização: uma comparação entre o contexto escolar e a família

Lúcia Lins Browne Rego

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

*Neste estudo questiona-se a prática pedagógica tradicional no período preparatório para a alfabetização, a partir de uma análise da evolução do conhecimento da língua escrita de quatro crianças de classe média, contrastando-se o papel das práticas informais de leitura e escrita com a atuação da escola na evolução deste conhecimento. Os dados foram obtidos longitudinalmente através de registros das experiências das crianças na escola e na família e sugerem que as práticas informais facilitam a aquisição de conhecimentos relevantes para o processo de alfabetização que, no contexto escolar, não estão acessíveis às crianças.*

---

## Introdução

Com o advento da pré-escola, a criança de classe média brasileira passou a iniciar a sua vida escolar em torno de dois anos de idade.

No sistema particular de ensino, a pré-escola tem tido como um dos seus principais objetivos preparar a criança para o processo de alfabetização, constituindo este a culminação da educação pré-escolar. Ao ingressar no primeiro grau, as crianças que freqüentam a rede particular de ensino já estão alfabetizadas.

Como a maioria das crianças de classe média costuma ser bem sucedida neste processo, pouco se tem questionado a educação pré-escolar quanto ao papel que tem exercido no ensino da língua materna. Aparentemente, a prática pedagógica parece estar perfeitamente adequada.

Em estudo anterior (Rego, 1985), iniciamos este questionamento examinando uma literatura emergente que salienta o papel das variáveis antropológicas e psicológicas atuantes no processo de aprender a ler e escrever e demonstrando, através de um estudo de caso, como o processo de socialização na família pode favorecer a emergência de aspectos do desenvolvimento lingüístico e cognitivo da criança que facilitam o seu processo de alfabetização. No referido estudo sugerimos que as experiências informais

---

de uma criança com a língua escrita na família constituem um currículo oculto que envolve atividades bem distintas das que são normalmente enfatizadas na pré-escola como básicas a uma preparação para a alfabetização.

Neste estudo pretendemos demonstrar essas diferenças à luz de dados empíricos que permitam uma comparação entre a escola e a família.

## **Metodologia**

Os dados que serão apresentados e discutidos neste trabalho foram obtidos através de um estudo longitudinal de 4 crianças de classe média que frequentavam regularmente classes de pré-escolar em escolas particulares bastante conceituadas em Recife. A faixa etária das crianças variou entre 3 anos e 4 meses e 6 anos. Ao ter início o estudo, a criança mais nova tinha 3 anos e 4 meses e a mais velha tinha 5 anos e 2 meses.

O estudo envolveu o registro das experiências das crianças com a língua escrita na família e o registro das atividades preparatórias para a alfabetização no contexto escolar, durante o período correspondente ao ano escolar, isto é, 10 meses, incluindo as férias do meio do ano.

Tanto os pais como as professoras das crianças foram previamente contactados e instruídos para fazer os registros em fichas de anotação padronizadas, distribuídas pelo pesquisador. A coleta das fichas era mensal e nesta ocasião procedia-se a uma entrevista informal, tanto com os pais como com as professoras, a fim de complementar as informações obtidas através dos registros.

As atividades anotadas pelas professoras foram observadas quando executadas em sala de aula, durante todo o ano letivo, em intervalos de quinze dias.

A evolução do conhecimento da língua escrita pela criança na família foi acompanhado através de uma avaliação mensal. Esta avaliação consistia de uma entrevista informal, durante a qual um observador-participante brincava de ler e escrever com a criança, na própria casa da criança e usando os materiais escritos preferidos pela criança. A entrevista não tinha um roteiro préfixado; seguia o rumo que a própria criança ia dando à brincadeira. Havia, porém, intervenções do observador no sentido de fazer perguntas e provocar situações que pudessem ser elucidativas do tipo de conhecimento elaborado pela criança.

Todas as entrevistas realizadas nas casas das crianças foram gravadas e transcritas. As observações das atividades na escola foram registradas basicamente através de lápis e papel, tendo sido gravadas apenas as ocasiões em que o diálogo entre a professora e a criança se tornava relevante para caracterizar a atividade observada.



---

Os dados obtidos foram submetidos a uma análise qualitativa cujos resultados passaremos a expor.

### A Preparação para a Alfabetização na Pré-Escola

A preparação para a alfabetização nas classes de pré-escolar observadas girou em torno de três habilidades consideradas como básicas — a coordenação viso-motora, a discriminação perceptual e a linguagem oral — e se caracterizou por uma quase total ausência de contato das crianças com os usos da leitura e da escrita.

O treino motor envolveu atividades que foram desde um trabalho mais livre através de modelagem com massa, pintura a dedo, pintura com pincel e com lápis de cera, picar papel, recortar e colar, até atividades mais dirigidas que impõem determinados limites aos movimentos realizados pela criança, como as atividades com jogos de encaixe, o traçado de linhas ligando pontos, o traçado de linhas em labirintos, o recorte de figuras geométricas, a colagem em espaços definidos, a pintura em espaços definidos.

Nas escolas observadas, apenas nas classes imediatamente anteriores à alfabetização foi introduzida a movimentação das letras. Este treino se restringiu à movimentação de letras isoladas e apenas no final do ano foi introduzida a movimentação do nome próprio para cada criança. O treino-motor seguia, portanto, uma seqüência didática que partia de atividades que envolviam movimentos mais grotescos para finalmente chegar aos movimentos mais refinados necessários à escrita das letras.

À semelhança do que ocorreu com o treino-motor, o treino perceptual também observou uma seqüência que foi de atividades mais simples para atividades consideradas mais complexas. Os trabalhos de discriminação visual iniciavam-se sempre com a identificação de semelhanças e diferenças entre figuras de objetos concretos. Nas classes mais adiantadas os estímulos usados durante esta atividade foram substituídos gradualmente por desenhos mais complexos e abstratos. Estas atividades exploraram dimensões como cor, forma, direção, posição, tamanho e outros detalhes inerentes aos estímulos apresentados.

Atividades de discriminação visual envolvendo letras ocorreram apenas nas classes que antecediam à alfabetização. Nesta atividade a professora usava letras isoladas e apenas mencionava algumas palavras que começavam pela letra que estava sendo estudada. Observe-se o exemplo abaixo:

P — Cada menino vai olhar essa letrinha (mostrando um quadrado no qual está desenhada a letra *r*). É a letrinha *r*.

P — Vamos todos dizer o nome dessa letrinha.

Crs (em coro) — *r*.

---

P — Primeiro vamos ouvir várias palavras com essa letra: rato, roda, rainha, rapadura, roupa. Estas palavras começam com a letrinha...

Crs (em coro) — r.

P — Olhe outras palavrinhas: rosa e radiola. Agora eu vou passar a letrinha r (o quadrado com a letra desenhada) e cada menino vai fazer o contorno sobre essa letrinha. Vai passar o dedinho.

A professora entrega o quadrado a cada criança e as crianças contornam a letra com o dedo.

P — Agora cada menino vai escutar as palavrinhas que a tia vai dizer e depois a tia vai perguntar a cada menino.

A professora repete as mesmas palavras e as crianças tentam lembrar.

P — Muito bem! Agora eu vou colocar a letrinha r no quadro (escreve a letra r no quadro).

Em seguida a professora distribuiu uma tarefa para as crianças circularem a letra r. É uma folha de papel onde há várias letrinhas escritas, inclusive a letra estudada.

Após a apresentação e identificação de uma letra, a etapa seguinte consistia em praticar a escrita desta mesma letra.

As atividades de discriminação auditiva envolveram a exploração de ritmos, a discriminação entre sons diferentes e entre sons fortes e fracos. Apenas nas classes mais próximas à alfabetização foram realizadas algumas tarefas de identificação de semelhanças fonéticas no início e no final das palavras.

Além das funções psiconeurológicas acima mencionadas, uma parte do treino escolar durante o período preparatório teve por objetivo o desenvolvimento da linguagem oral. As atividades consideradas como estimuladoras da linguagem oral nas classes observadas foram classificadas nas categorias que passaremos a descrever:

*Conversa com as crianças sobre temas introduzidos pela professora com o objetivo de trabalhar determinados conteúdos*

Um exemplo bastante ilustrativo deste tipo de atividade é o seguinte:

Após cantar com as crianças uma música sobre o pato, a professora inicia o seguinte diálogo:

P — Quem sabe fazer o 'quá' dos patos?

Crs (em coro) — Quá, quá, quá...

---

P — Onde é que o pato mora?

Crs (em coro) — No zoológico.

P — O pato pode morar no apartamento?

Crs (em coro) — Pode!

P — Pode não! O pato pode morar no zoológico e na fazenda.

Cr — Eu vi uma galinha na fazenda.

P — A galinha pode morar na casinha da gente, dentro do apartamento?

Crs (em coro) — Não!

P — E o leão pode morar na casa da gente?

Crs (em coro) — Não!

P — Qual o bichinho que pode morar na casa da gente? É o...

Crs (em coro) — Cachorro!

P — Gato e cachorro.

Cr — Eu vi um touro bem grande!

P — Onde mora o touro?

As crianças ficam caladas.

P — Na fa ... zenda.

Cr — Eu vi um leão.

P — Aonde?

Cr — No circo.

Cr — Eu vi um peixe.

Outra criança — O peixe vive na água, não é?

P — É. O peixinho vive na água; se tirar, ele morre.

Cr — Eu vi o peixe-boi ...

Outra criança — Eu vi um grande!

P — E agora muita gente já falou. Quem mais quer falar?

Cr — Eu vi tudinho!

P — Viu todos os bichos! Quem mais quer falar?

(Pausa)

P — Agora que todo mundo já falou, titia vai pegar as mesinhas e os papéis. (A professora dá início a outra atividade).

Como pode ser observado, conversas desse tipo centram-se em torno de um tema introduzido pela professora que, no caso, era trabalhar o con-

---

teúdo “o *habitat* dos animais”. A criança que perguntou se o peixe vive na água mostrou claramente que entendeu o tema da conversa. Por outro lado, a preocupação da professora em franquear a palavra a todas as crianças demonstra que a tarefa tem também como objetivo facultar às crianças uma oportunidade de se auto-expressarem. Este exemplo foi de uma classe de crianças na faixa etária de três a quatro anos. Para crianças mais velhas os temas mudaram mas a atividade era conduzida de forma semelhante.

#### *Conversa sobre o que as crianças fizeram durante o fim de semana ou feriados*

Este tipo de atividade recebe no contexto escolar o nome específico de “hora da novidade”. Durante esta atividade as crianças eram incentivadas a falar o que estivessem com vontade de comunicar. Era comum a professora tentar estimular a auto-expressão solicitando-lhes maiores informações sobre o que desejavam comunicar. Um exemplo ilustrativo deste tipo de atividade nos é oferecido pelo seguinte diálogo entre uma professora e uma das crianças integrantes do estudo:

P — O que foi que você fez no fim de semana, Maria?

Maria — Fui prá praia.

P — O que você viu na praia, Maria?

Maria — Eu vi uma alga marinha, aí eu e Joana jogou areia nela.

P — Por que você jogou areia nela?

Maria — Porque ela morde e a gente fica com febre.

P — A praia estava boa, Maria?

Maria — Eu e Joana a gente foi na casa de Amauri, a gente viu um peixe, aí mainha comprou picolé, aí ficou hora de ir prá casa.

Nem sempre a oportunidade de uma criança expressar-se oralmente é tão estimulada como no exemplo acima, porém, este é o objetivo central deste tipo de atividade.

#### *Conversa em torno das atividades artísticas das crianças*

Em uma das escolas observadas as crianças eram sempre incentivadas a falar sobre os trabalhos de pintura, modelagem e colagem que faziam. Para se ter uma idéia de como ocorria este tipo de estímulo à expressão oral observemos a transcrição a seguir:

As crianças haviam recebido tintas e pincéis e estavam fazendo suas pinturas:

P — 'Tás fazendo o quê? (Dirigindo-se a uma criança)

Cr— Uma casa.

P — E o que é isso aqui? (Apontando para a chaminé)

Outra criança — Eu sei. É onde o lobo cai prá cair dentro da panela. Aí quando ele vai caindo, vai batendo na bunda. Aí ele cai na panela. Aí o lobo abre a porta da casa do porquinho e sai correndo dizendo: queimou minha bunca, ai, ai, ai! Não é? (Dirigindo-se à criança anterior).

P — Tu acha? (Dirigindo-se à primeira criança que havia desenhado a casa).

A criança não responde.

P — Prá que é que tem chaminé?

Cr— Pro lobo.

P — Tu já viu lobo entrando na chaminé? Onde?

Cr— No circo.

P — Tu já viu onde?

Cr— Na televisão, na casa de minha avó. Mas é de Disneylândia.

Conversas deste tipo prosseguem com outras crianças a respeito dos respectivos desenhos, sempre com o objetivo de estimular a expressão oral.

### *Histórias contadas pelas professoras*

No contexto escolar esta atividade assume características bem peculiares, podendo-se até propor a existência de um “estilo didático” de contar histórias. Exemplo típico de como esta atividade era praticada nas escolas observadas é o seguinte:

A professora avisa às crianças que vai contar a história do Boneco Picolé. Arruma as crianças na classe, pega um projetor de slides, um disco e uma radiola e dá início à projeção das figuras. A professora mostra a primeira figura na tela, liga a radiola e todas as crianças batem palmas. Em seguida, baixando a radiola, começa a contar a história para as crianças:

P — Tá vendo como tem muita neve nessa cidade. E os meninos 'tão de casaco ... O que mais? O que é que eles têm na cabeça?

Crs (em coro) — Chapéu!

P — Chapéu. Eles 'tavam tudo cantando assim, oh!

---

A professora aumenta o volume da radiola e mostra a figura seguinte:

P — Eita! Vão fazer um boneco de neve, olha! Resolveram fazer um boneco de neve. Olha, ela 'tá com um vestido vermelho e eles vão buscar muita neve e vão cantar assim, oh!

A professora aumenta o volume da radiola outra vez. Em seguida baixa a radiola e prossegue mostrando outra figura:

P — Os meninos 'tão contentes porque o boneco ficou como?

Crs (em coro) — Lindo!

P — Ficou bonito! O que foi que os meninos botaram na cabeça?

Crs (em coro) — Chapéu!

P — O chapéu. E na boca?

Crs (em coro) — O palito.

P — Prá fazer de conta que é o que? Um ci ...

Crs (em coro) — Garro!

P — Um, cigarro. E na mão o que é que ele tem?

Crs (em coro) — Um palito.

P — Outro pauzinho, não é? Agora os meninos vão dar um nome a esse boneco. Como será o nome dele?

Crs (em coro) — Picolé! (A professora já tinha avisado antes que ia contar a história do Boneco Picolé).

P — Picolé. O nome dele é Picolé.

A professora prossegue mostrando as figuras subseqüentes e descrevendo-as na forma como foi ilustrado, até o final da história. Em seguida avalia a compreensão das crianças perguntando o nome do boneco, de que ele era feito, quem fez o boneco.

Como se pode constatar, o estilo didático de contar histórias em nada se parece com o que entendemos na nossa cultura como atividade de contar histórias. A história contada, embora fazendo uso de um português coloquial é antes de mais nada uma atividade narrativa. No exemplo acima, o que se observa é o uso de uma linguagem coloquial descritiva. Além do mais, trata-se de uma atividade descritiva voltada para uma situação imediata, contendo por isto mesmo um sistema de referência ligado a este contexto.<sup>1</sup> Quando a professora comenta: "Olha, ela tá com um vestido ver-

---

1 A este tipo de referências Halliday e Hasan (1976) denominaram de "referências exofóricas", que têm uma orientação extralinguística, para contrapor às referências endofóricas, voltadas para as informações estritamente linguísticas, contribuindo para dar coesão ao texto.

---

melho e eles vão buscar muita neve”, ela dirige a atenção das crianças para as figuras, pois só através destas é possível identificar os referentes para “ela” e “eles”. Num estilo narrativo ou numa descrição de um fato ausente estes referentes teriam que ter sido explicitados anteriormente através de um recurso estritamente verbal.

Embora o domínio de um sistema de referências intralingüístico seja extremamente importante para os usos escritos da linguagem, a atividade acima descrita em nada contribui para levar a criança a este tipo de aquisição, antes pelo contrário, reforça o uso de um sistema de referências bastante comum em conversa sobre o aqui e o agora, pois a atividade descritiva é conduzida sob a forma de um diálogo informal sobre as figuras.

Mesmo quando o estímulo visual utilizado na hora de contar a história era um livro, a forma como a atividade era conduzida pelas professoras privilegiava a exploração descritiva das figuras e o uso do diálogo, inserindo-se freqüentemente conversas sobre tópicos derivados da história e que interrompiam a seqüência da história.

O que se pôde constatar a partir de observações e de conversas com as professoras foi que nas escolas observadas a atividade de contar histórias é usada muito mais como um meio de ampliar o vocabulário da criança do que como uma forma de possibilitar-lhe o desenvolvimento de uma competência narrativa segundo os padrões convencionais no português escrito e falado. Todas as professoras que fizeram parte deste estudo consideravam que a forma como contavam a história facilitava a compreensão da criança e que histórias lidas eram muito difíceis e não interessavam às crianças desta faixa etária.

### *Histórias criadas pelas crianças oralmente*

Estas atividades ocorriam apenas em duas das escolas observadas. À semelhança do que acontecia por ocasião das histórias contadas pelas professoras, esta atividade estava vinculada a um estímulo visual que tanto podia ser um desenho feito pela criança como cartelas contendo seqüências de figuras ou até mesmo as gravuras de um livro. Os exemplos abaixo ilustram como esse tipo de atividade era conduzido pela professora:

A professora divide a classe em grupos e distribui um livro para cada grupo recomendando às crianças que olhem as figuras para criar uma his-

---

tória. Depois de 20 minutos reúne as crianças em círculo para que uma criança de cada grupo conte uma história. Uma criança começa a contar uma história:

Cr— A chuva caiu dessa nuvem (aponta para a figura do livro). Aí a menina botou a mão prá ver se 'tava chovendo e o sol apareceu. Aí choveu na menina que botou o guarda-chuva.

A professora interfere:

P — A gente usa guarda-chuva quando tem sol?

Crs— Não! Quando chove.

Em seguida a criança continua sua história:

Cr— A nuvem 'tava brigando com o sol. A menina cantou pro sol, quando o sol apareceu.

A professora interferiu outra vez:

P — Vire o livro prá cá, prá todo mundo ver.

A criança prossegue:

Cr— Aí brigou com a menina. Aí a nuvem brigou com a menina e a nuvem ficou aqui (mostra para os outros na figura do livro). Aí o vento chegou e ficou rodando. Aí rodou, rodou. Aí a menina foi pro lugar das neves aí apareceu o sol, terminou.

Como se pode observar, ao passar de uma figura para outra no livro, a criança não consegue criar um texto coerente e coesivo. A professora, porém, não demonstra preocupação com a seqüência da história criada, apenas aproveita a oportunidade de explorar alguns aspectos do vocabulário usado. Qualquer seqüência de frases geradas a partir das figuras é considerada como válida e aceita como história.

Em outras ocasiões, a atividade de criar uma história tornava-se mais caracteristicamente ainda uma descrição do desenho. É o caso do exemplo a seguir:



---

P — Conta aí qualquer coisa que você está vendo aqui (A professora aponta para uma gravura que havia colocado no quadro). O que é que você tá vendo aí? É um pato?

Cr— Os ursinhos estão cantando.

P — O que é que você tá vendo, diga.

Cr— Coelho, hipopótamo.

P — Os bichos estão cantando. Eles estão tocando tambor.

Outra criança — Tá tocando a corneta.

P — O que é que tá acontecendo aí? Tá todo mundo cantando, dançando ...

Outra criança — Tão.

P — Vocês concordam que estes bichinhos estão saindo?

Outra criança — Tão.

P — O que é que está acontecendo aqui?

Outra criança — Eles estavam passeando na floresta.

Como pode ser constatado, neste segundo exemplo a professora está de fato induzindo as crianças a fazerem uma descrição do desenho, enquanto que no primeiro exemplo elas tiveram uma maior liberdade para criar.

No contexto escolar observado havia, portanto, uma tendência a restringir os usos da língua a um estilo de linguagem coloquial voltada para contextos situacionais específicos.

Além dos tipos de atividades descritas acima aparecem registros isolados de dois outros tipos de atividades destinadas ao treinamento da linguagem oral:

a) Exercícios específicos de nomeação de figuras — Embora esta já fosse uma prática comum durante as histórias, em uma das escolas foram realizados exercícios destinados à nomeação de figuras apresentadas aos alunos com o objetivo específico de ampliar o vocabulário.

b) Exercícios de articulação de sons — Estes exercícios tinham por objetivo a pronúncia correta de sílabas complexas, como as que contêm grupos consonantais do tipo 'br' e 'cr' e foram aplicados apenas em uma das escolas observadas.

O Quadro 1 sumariza a distribuição dos tipos de atividades registradas no período preparatório nas diferentes escolas.

## Quadro 1 — Atividades do período preparatório nas escolas observadas

Escolas	Atividades destinadas ao treino das funções psiconeurológicas	Atividades destinadas ao treino da linguagem oral
ESCOLA I (Crianças entre 3 e 4 anos)	<p>Pintura livre a dedo                      Pintura livre com pincel                      Pintura livre com lápis de cera                      Trabalhos livres de recorte e colagem                      Modelagem                      Atividades com jogos de encaixe</p>	<p>Conversas com as crianças sobre um tema introduzido pela professora                      Hora da novidade                      Histórias contadas pela professora a partir de figuras</p>
ESCOLA II (Crianças entre 4 e 5 anos)	<p>Pintura e desenho livre com pincel                      Pintura e desenho livre com lápis de cera                      Modelagem                      Trabalhos de recorte e colagem com limites                      Identificação de semelhanças e diferenças usando figuras concretas</p>	<p>Conversas sobre um tema introduzido pela professora                      Hora da novidade                      Conversas com as crianças sobre os respectivos trabalhos de arte                      Histórias contadas pela professora a partir das figuras de um livro                      Histórias contadas pelas crianças a partir das figuras de livros</p>
ESCOLA III (Crianças entre 4 e 5 anos)	<p>Trabalhos de recorte e colagem com limites                      Traçados de linhas entre dois pontos e em labirintos                      Identificação de semelhanças e diferenças em figuras concretas e em figuras abstratas                      Discriminação e movimentação das letras cursivas (consoantes e vogais)                      Discriminação de sons fortes e fracos                      Identificação de semelhanças entre partes sonoras da palavra</p>	<p>Histórias contadas pela professora a partir de gravuras                      Nomeação de figuras</p>
ESCOLA IV (Crianças entre 5 e 6 anos)	<p>Trabalhos de recorte e colagem dentro de limites                      Traçados de linhas entre pontos                      Identificação de semelhanças e diferenças em figuras concretas e em figuras abstratas                      Discriminação de ritmos                      Identificação das vogais em letras cursivas                      Movimentação das vogais em letras cursivas                      Movimentação do nome próprio em letras cursivas por cada criança</p>	<p>Hora da novidade                      Histórias contadas pela professora a partir de gravuras ou das figuras de um livro                      Histórias contadas pelas crianças a partir dos próprios desenhos ou de gravuras trazidas pela professora                      Exercícios de articulação de sons</p>

A análise deste quadro sugere que, apesar de trabalhar as mesmas habilidades básicas através de atividades semelhantes, havia diferenças entre as escolas. Estas diferenças se fazem sentir mais claramente quando acrescentamos o percentual de frequência das atividades anotadas nas duas grandes áreas trabalhadas.

**Tabela 1 — Percentual de atividades relativo ao treino das funções psiconeurológicas e da linguagem oral, por escola**

Escola	Funções psiconeurológicas	Linguagem oral
Escola I	50	50
Escola II	28,2	71,8
Escola III	91,8	4,2
Escola IV	67	23,6

Embora estes percentuais não possam ser tomados como medidas exatas, pois o número total de atividades anotadas variou de uma professora para outra, pode ser que eles constituam um referencial indicativo das tendências nas diferentes escolas, ou seja, a de colocar maior ou menor ênfase nos aspectos lingüísticos em relação aos aspectos psiconeurológicos ou de fazer uma distribuição equilibrada das atividades relativas a cada uma dessas áreas durante o período preparatório.

As classes das escolas II e III nos oferecem um ponto interessante para reflexão, pois eram freqüentadas por crianças de faixas etárias equivalentes. Na escola II, como pôde ser observado, a ênfase era nas atividades destinadas ao desenvolvimento da linguagem oral, enquanto que na escola III privilegiava-se o treino das funções psiconeurológicas. É possível que estas escolas sejam exemplos dos dois extremos para os quais pode tender o período preparatório para a alfabetização na pré-escola. A escola III é do tipo conservador, centrada num conteúdo a ser dominado pela criança. Nessa escola, não se abria espaço para manifestações individuais, colocando-se absoluta ênfase em atividades que podiam ser objetivamente avaliadas e controladas. Durante o ano escolar, por exemplo, não ocorreram atividades livres de conversa, nem as crianças foram solicitadas a criar histórias. A escola II é do tipo progressista, com o propósito de centrar-se na criança e por isso mesmo inclinada a enfatizar atividades que levassem as crianças a se auto-expressarem individualmente através das conversas e das histórias.

---

Independentemente, no entanto, da orientação adotada por cada escola, a análise do contexto escolar sugere que em todas elas o período preparatório para a alfabetização se resumia ao aperfeiçoamento das funções psiconeurológicas envolvidas nos atos de ler e escrever, no ensino de um vocabulário muitas vezes já dominado pelas crianças e no estímulo a usos da língua mais compatíveis com os estilos coloquiais do português. A seqüência didática estabelecida na escola conduz as crianças a exercícios destinados a prepará-las para o domínio das correspondências grafo-fônicas, independentemente dos seus usos e funções.

### A Preparação para a Alfabetização na Família

A análise das práticas das crianças com a leitura e a escrita na família, durante o período equivalente à fase preparatória para a alfabetização na pré-escola demonstra que, conforme foi sugerido em estudo anterior (Rego, 1985), a preparação informal para alfabetização em algumas famílias segue um roteiro inverso ao da escola.

No contexto familiar, as crianças que fizeram parte deste estudo não estiveram apenas à mercê das tarefas escolares. Essas crianças tiveram amplas oportunidades de exposição aos usos da leitura e da escrita. Todas elas praticaram atos de leitura e escrita mesmo não sendo capazes de ler e escrever convencionalmente. A análise do desenvolvimento das crianças integrantes deste estudo indica que as crianças partem de uma exploração ativa dos usos e funções da escrita para descobrir-lhe a natureza da representação. Durante esta aprendizagem informal, o domínio das formas, isto é, das letras, encontra-se desde a sua gênese ligado a um propósito específico de leitura ou escrita significativo para a criança.

As práticas de leitura e escrita na família envolveram situações nas quais as crianças participaram diretamente e situações em que as crianças, embora presentes, não foram envolvidas diretamente. Dentre as práticas que envolveram as crianças diretamente, destacam-se: a leitura de histórias de livros infantis e a escrita e leitura do nome da criança e das demais pessoas da família. A Tabela 2 ilustra bem estas preferências, tanto por parte dos adultos como por parte das crianças.

É interessante notar que, embora não tenha havido registro de leitura de jornal, de receitas e de lista de compras para as crianças. Houve uma prática, embora reduzida, destas atividades por parte das crianças. Além

**Tabela 2 — Percentual de atividades de leitura e escrita dirigidas às crianças e praticadas pelas crianças relativo aos diferentes usos da leitura e da escrita registrados na família**

Usos da leitura e da escrita registrados na família	Atos de leitura e escrita dos pais dirigidos às crianças	Atos de leitura e escrita praticados pelas crianças
Leitura de livros de história	39	29,4
Escrita e leitura do nome próprio da criança e do nome de pessoas da família	26,4	29,9
Leitura de jornal	0	1,1
Leitura de revista tipo Veja	0	0
Leitura de revistas de história em quadrinho	10,3	2,3
Escrita e leitura de bilhete	3,4	8,2
Escrita e leitura de carta	5,7	2,3
Escrita e leitura de lista de compras	0	1,1
Escrita e leitura de receitas	0	1,1
Leitura de rótulos em geral	2,2	15,2
Leitura de poesia	3,4	0
Leitura de instruções nas tarefas escolares	9,6	9,4

disso, atividades pouco praticadas pelos pais tiveram a preferência das crianças, como é o caso da leitura de rótulos, enquanto que outras atividades praticadas pelos pais despertaram poucas práticas ou nenhuma prática imitativa por parte das crianças. É provável que estes dados estejam refletindo toda uma dinâmica de interesses e de motivações extremamente relevantes para iniciar uma criança no mundo da língua escrita.

A nossa análise se restringirá aos usos mais frequentes em relação aos quais foi possível detectar evoluções importantes por parte das crianças.

### *A leitura de histórias*

A leitura de livros de história para as crianças foi uma prática bastante regular em todas as famílias que fizeram parte do estudo, à exceção de uma. Esta atividade envolvia livros de história que eram do interesse das crianças e ocorria na maioria das vezes por solicitação da própria criança. Muitas histórias tinham suas leituras repetidas a pedido das próprias crianças.

As leituras eram feitas sobretudo pelas mães. A leitura das histórias eram

---

interrompidas sempre que a criança fazia alguma pergunta relativa à história. Quando surgiam palavras pouco familiares para as crianças, as mães optavam por duas estratégias: substituir a palavra por outra mais acessível à compreensão da criança ou explicar o significado da palavra para a criança.

Quando foram iniciadas as observações das crianças que fizeram parte deste estudo, todas aquelas em cujas famílias esta atividade era praticada com uma freqüência regular eram capazes de escutar atentamente textos longos e elaborados, lidos em voz alta. Vejamos, por exemplo, a transcrição do trecho de uma leitura de um texto longo, gravada pela própria mãe e dirigida a uma criança de 3 anos e 6 meses:

M — “Há muitos anos Chapeuzinho Vermelho morava com sua mãe numa casinha do bosque. Sua vida era feliz, simples e tranqüila. Então, todas as manhãs ela se levantava dando bom-dia ao sol, depois bocejava com preguiça e começava a se arrumar para ao dia (Sabe o que é bocejar? É, fazer assim de manhã, né?). Então Chapeuzinho ia ao banheiro lavar o rosto e escovar os dentes, aproveitava para conversar com sua amiga ratinha que vivia no buraco, então a ratinha dizia: Bom-dia, Chapeuzinho”.

Cr — Por que, Mãinha?

M — Por que o quê?

Cr — A ratinha ...

M — A ratinha? Porque todo dia de manhã ela dizia bom-dia ... Você é prá dizer bom-dia também, né? Quando se acorda.

Cr — Dizer bom-dia prá quem?

M — É prá pessoas. Então, vamos lá? “Ela se sentava à mesa do café e saboreava as delícias que mamãe fazia para ela, rosquinhas e geléia, pão fresco saboroso. E ela dizia: Como está gostoso! Saía prá escola cedinho, levava merenda para não morrer de fome no almoço. O colégio era bem longe, na floresta, então mamãe preparava a merenda e dava prá ela. Ela seguia pelo caminho certo e se despedia da mãe com muita alegria”.

Cr — Ela ia direto pelo caminho do rio.

M — “A mãe dizia: Cuidado com o lobo da floresta. Certo dia mamãe preparou uma deliciosa torta de nozes para a vovó de Chapeuzinho Vermelho. A velhinha adorava bolos. Ela colocou na janela e disse: Deixarei aqui para esfriar. O lobo, que estava atrás das árvores, vestido de lenhador, sentiu o cheirinho gostoso e quis roubar a delícia: Que bolo tão cheiroso! Este bolo será meu. Esperou que a mamãe se afastasse e caminhou para a janela.

---

Ele já havia feito um plano. Ele iria comer o bolo todinho e sozinho.

Cr — Por quê?

M — Por que o quê?

Cr — O lobo mau queria comer?

M — Porque ele gosta de bolo e ele 'tava com fome. "Ele disse assim: Eu vou comer agora mesmo. Quando ele estava quase conseguindo, alguém o segurou".

Cr — Quem foi?

M — O guarda. O vigilante. O vigilante, não foi? "Era o javali vigilante da floresta, que chegou bem na hora de prender o lobo".

Cr — Predeu não. Segurou com a mão. Segurou com a mão, não foi?

M — Certo. "O vigilante disse que era prá ele ir embora. Ele disse: É, eu só estava olhando. Então, para a situação não ficar pior, o lobo mau foi logo se desculpando, dizendo que não ia comer nada, que ele nem gostava de bolo".

Cr — Por que, Mãinha?

M — Por que o quê?

Cr — Ele gostava do bolo. Por que ele gostava de bolo?

M — Você não gosta de bolo?

Cr — Gosto.

M — Por que você gosta de bolo?

Cr — Ele gosta?

M — Gosta, mas ele disse pro vigilante que não gostava que era pro vigilante não prender ele. "O vigilante disse: Fora daqui, sem vergonha! O javali mandou o lobo sumir e nunca mais amolar a mãe de Chapeuzinho Vermelho. Ele foi embora correndo para o bosque."

Cr — O que é amolar? Amolar? O que é amolar?

M — Amolar é assim ... encher, é mexer com a pessoa, chatear a pessoa.

Como se pode observar pela parte transcrita acima, trata-se de um texto elaborado nos moldes de uma narrativa escrita e que em qualquer uma das escolas observadas seria considerado muito difícil para uma criança desta faixa etária. Contudo, a criança não só era capaz de escutar textos deste tipo na íntegra, como também demonstrou interesse pela história através das perguntas que fez à mãe.

Por outro lado, todas as crianças em cujas casas estas atividades eram regulares costumavam também imitar atos de leitura em voz alta, fazendo

---

de conta que estavam lendo os livros de história. Esta brincadeira aparentemente inocente revelou-se rica enquanto motivadora de uma aprendizagem informal por parte das crianças. Todas as crianças que se envolveram neste tipo de atividade passaram por uma evolução na forma como praticaram estes atos de leitura. Na faixa estudada, isto é, entre 3 anos e 4 meses e 6 anos de idade, foi possível detectar três níveis de desempenho ao longo do acompanhamento das crianças durante a prática deste tipo de atividade.

Num nível inicial, a atividade de fazer de conta que estava lendo em nada se assemelhava a um ato de leitura do ponto de vista da forma como a criança construía seu texto. Embora a criança manuseasse corretamente as páginas do livro e muitas vezes até apontasse para as legendas, não se utilizava de uma linguagem adequada para este propósito. Os textos elaborados não só são basicamente descrições das gravuras do livro, como também pressupõem o desenho para serem compreendidos dado ao número de referências extralingüísticas usadas pelas crianças. Um exemplo característico deste nível de desempenho seria o seguinte:

#### Pseudoleitura de Maria (4 a.)

“Aqui tinha o tubarão (Aponta a figura do peixe).

Aí o peixinho dourado não foi, ele correu.

Aí já vai chegando na casa dele.

O outro peixinho dourado saiu de casa.

O tubarão veio e João foi.

Aí ele pegou o peixinho dourado e foi pegar o outro.

Aí o peixinho dourado ficou ali:

Aí ele ficou fazendo uma exposição, depois foi fazer uma casinha.

Depois ele foi s'embora.

Depois ele chegou em casa e disse: Mamãe, oh o peixinho dourado que a gente pegou.

Aí ele ficou triste, que vivia no mar.

Aí ele chegou e achou graça.

Aí ele combinou e foi prá praia.

Aí veio uma onde no mar.

Aí ele ficou.

Aí os outro peixinho ficou dentro.

Aí o tubarão foi pegar todos os amiguinho dele.

E ele aqui, ele vendo.

Aí chegou na casa do vizinho de noite.”



---

Embora Maria já tivesse executado leituras do livro em questão, o desempenho que conseguia atingir durante esta prática imitativa era revelador da ausência de uma capacidade para reter o conteúdo informacional da história. A criança não se preocupava com a continuidade do texto em si. A sequência de frases criadas reflete a sequência das gravuras existentes no livro. O uso dos pronomes, dos advérbios de lugar como aqui, ali, e o uso exclusivo do artigo definido refletem como o texto produzido pela criança está totalmente vinculado às figuras que ela tem diante de si, resultando em violações do ponto de vista do registro narrativo. Por outro lado, a fragmentação do texto em sentenças simples constantemente intercaladas pelo uso do “ai” constitui também um outro indicador da violação de registro linguístico que estava ocorrendo durante esta atividade.

Num segundo nível de desempenho, a imitação das leituras passou por uma transformação bastante interessante. Em primeiro lugar, as crianças começavam a incorporar a entonação de leitura às suas práticas imitativas. Em segundo lugar, começavam a reter o conteúdo informacional do livro, demonstrando uma preocupação em repetir, o mais fielmente possível, as frases do livro.

Este segundo nível ficou bem caracterizado pelas pseudoleituras praticadas por Maria (4 a.) e por Adriana (5 a.), bem como pelos depoimentos dados por estas crianças durante o período de observação.

A partir do quinto mês de observações, Maria começou a fazer uma distinção fundamental entre seus livros. Segundo ela, havia os livros que “lia de verdade” e os que “lia de mentirinha”. Os livros que lia de verdade eram aqueles que havia conseguido memorizar. Eram livros com textos curtos, os quais Maria era capaz de repetir literalmente ou quase literalmente, apontando para as legendas na direção correta e usando um padrão de entonação de leitura.

O mesmo fenômeno foi observado em Adriana de uma forma ainda mais radical, pois durante os primeiros meses de observações Adriana só praticava atos de leitura usando os livros que havia memorizado, recusando-se a ler qualquer outro sob a alegação de que havia esquecido ou que não sabia mais. Adriana tinha uma convicção muito firme de que para ler era necessário falar exatamente o que estava no livro. O diálogo abaixo entre ela e o observador ilustra muito bem a sua convicção:

- 
- O — Que livro você quer ler hoje?  
A — Este (Escolhe um livro sem legendas)  
O — Por que?  
A — Porque eu sei ler melhor esse.  
O — Por que você acha que sabe ler melhor esse?  
A — Porque é sem letra.  
O — É melhor de ler.  
A — É.  
O — Por que?  
A — Porque a gente inventa. Quando a pessoa não sabe inventa.

Adriana considerava que o livro sem legenda a liberava de qualquer compromisso com o texto contido no livro e por isso era melhor de ler. Durante as pseudoleituras, praticadas nos livros sem legenda. Adriana demonstrou ter incorporado alguns elementos da linguagem usada nestas situações. Observe-se o exemplo abaixo:

“O rato queria sair do livro. Olhou para ver se tinha algum burauquinho mas não achou. Empurrou, empurrou, não conseguiu. Começou a pensar. Começou a roer um pouquinho, um pouquinho, levantou, viu um trugal, foi roendo. Foi roendo mais, tirou a folha do livro, foi dobrando, começou a chover. Foi chovendo, foi chovendo, parou de chover. E aí ele vum! Foi bater no trugal. Começou a comer o trigo!”

O texto acima constitui uma descrição da ação do ratinho expressa nas gravuras do livro. A forma, porém, como foi elaborado revelava não só a incorporação dos traços prosódicos de uma leitura, como também o uso de recursos léxico-gramaticais peculiares às narrativas escritas. O texto é coerente e coesivo e, apesar de descrever ações contínuas, a criança manteve todos os verbos no passado, evitando praticamente o uso do “aí”.

Num terceiro nível de desempenho, a criança se mostra capaz de recuperar o texto original da história de uma forma mais criativa, reproduzindo o que entendeu da história. Neste nível, a criança já consegue incorporar ao texto por ela reproduzido algumas características do estilo de linguagem contido nos livros sem que para tal necessite de reproduzir literalmente o texto. Para exemplificar este nível observemos esta pseudoleitura de Maria, extraído do último protocolo de observações:

Um cachorrinho para Kakau

- 1    No dia do seu aniversário Kakau pediu ao pai-  
pai um cachorrinho para brincar.  
— Eu sei de um lugar onde há muitos ca-  
chorros disse o papai. Eu vou já sair para pro-  
curar.

E o papai começou a andar. Desceu a rua  
até a esquina, atravessou a avenida, passou  
pela praça, pela porta da Igreja, pela pada-  
ria e pela farmácia.

- 2    O papai andou, andou muito e chegou até  
um prédio grande e alto. Na frente havia uma  
placa: vendem-se cachorros  
— É aqui, disse o papai, tocando a campa-  
nhia

O rapaz que atendeu levou o papai até o ca-  
nil. E o que foi que o papai viu?

- 3    Cachorros brancos, pretos, marrons, de uma  
só cor ou com muitas pintinhas, de pêlos li-  
sos, pêlos baixinhos, ou pêlos fofinhos co-  
mo pompons.  
Focinhos compridos, focinhos curtos, foci-  
nhos quadrados, focinhos redondos... Rabos  
compridos rabinhos curtos, e até sem rabo..  
E por que não?

Latindo, pulando, correndo, brincando, chei-  
rando e lambendo a palma da mão.

- 4    O papai ficou tão encantado que não sabia  
o que fazer. Com tanto cachorro bonito, co-  
mo havia de escolher?

Eu levo este, disse o papai, pegando um ca-  
chorro branquinho, de manchas pretas, ra-  
binho curto e, pêlo lisinho.

- 5    E este também! Disse o papai, escolhendo  
um bem peludinho, de focinho curto e rabo  
comprido.

Que belezinha, exclamou o papai ao ver um  
bassé de corpo comprido que andava qua-  
se se arrastando quase no chão.

- 6    Este eu não posso deixar aqui não.  
Que cara inteligente! Pode até tomar conta  
da casa da gente, disse o papai, separando  
um pastor alemão.

No aniversário de Kakau ela pediu um cachorri-  
nho. O papai disse: Eu sei onde é muitos cachor-  
ros em uma lo-ja. Eu vou comprar já. Espere aí  
e fique aí.

O papai de Kakau foi, atravessou a rua, passou  
pela farmácia, pela igreja e pela padaria.

E chegou. Aqui é onde é o e-difício de cachorro.

Mas papai viu muitos cachor-ro. Tudinho eram  
quase iguais. Um de focinho grande, outro de fo-  
cinho curto, outro de rabo comprido e outro até  
sem rabo.

O papai disse: Eu levo esse daqui. Ele pegou um  
bem fofinho, branco e com manchinhas pretas.  
E esse também disse o papai.

Mas esse eu não vou deixar aqui.  
Que belezinha! de corpo estirado quase caindo  
no chão. Mas esse vou deixar aqui... o papai de  
Kakau separando o pastor alemão.

- 7 E assim foi o papai escolhendo, escolhendo, escolhendo.  
Cachorros daqui, cachorros dali, cachorros de lá. Já estava escurecendo quando o papai resolveu voltar pra casa. Ele começou a andar e os cachorros foram atrás.
- 8 Eles passaram pela farmácia, pela padaria, pela Igreja e pela praça. Atravessaram a avenida.
- 9 Dobraram a esquina. Subiram a rua e chegaram em casa.
- 10 Kakau abriu a porta e o que foi que ela viu? Cachorros brancos, pretos, marrons de uma só cor ou com muitas pintinhas de pêlos lisos, pêlos baixos ou pêlos fofinhos como pompons. Os cachorros entraram em casa latindo, pulando, correndo, brincando, cheirando e lambendo a palma da mão!
- 11 Kakau trouxe água e comida para os cachorrinhos. Mas as vasilhas eram pequenas e os cães eram muitos. Como fazer? A mãe chegou do trabalho e encontrou a casa cheia de cachorros. Ela olhou para o pai e disse: — Oh meu querido! O que foi que você fez? Kakau queria um cãozinho para brincar e você trouxe... um, dois, três, quatro, cinco, seis... quantos cachorros! Eu nem consigo contar! Que vamos fazer agora? — Já sei disse o papai. Tenho uma idéia. Vamos distribuir os cachorros entre os amiguinhos de Kakau. Assim todos terão um cãozinho para brincar.
- 12 O papai buscou a caminhonete e colocou os cachorrinhos dentro. Depois assentou-se na direção com Kakau ao seu lado. Au, au, au! Au, au, au! latiam os cachorros brancos, pretos, marrons, de uma só cor ou com muitas pintinhas, de pêlos lisos, pêlos baixinhos, ou pêlos fofinhos como pompons. O papai ia devagarinho, parando nas casas dos amiguinhos. Kakau descia e entregava os cachorrinhos. As crianças agradeciam a surpresa. Que alegria! Que beleza! Kakau chegou em casa cansada mais muito contente.
- Eu vou escolher todos que aqui não tem nenhum pra eu escolher. Foram tudo atrás dele e ele foi.
- Aí passou pela farmácia, e pela padaria. Atravessei a rua.
- Subiu a ladeira e chegou em casa.
- Quando Kakau abriu a porta, viu muitos cachorro. Tudinho latindo, tudinho pulando, tudinho brincando.
- Aí ela deu leite aos cachorro com uma vasilha. Aí chegou a mãe de Ka-ka-u. Kakau perguntou: Mamãe, papai trouxe todos os cachorros da venda para mim. Então eu já sei o que é. Você vai levar os cachorro pra casa dos meninos. Teme esse cachorrinho pra você brincar.
- Kakau chegou em casa e disse: Eu tou muito cansada mamãe!

---

<p>A mãe perguntou: — E o seu cachorrinho filhinha? Você se esqueceu do seu presente?</p>	<p>Mas assim vá dormir. Ai ela foi pro quarto dela. Ai a mãe foi pra o quarto dela e disse: Kakau e o seu cachorrinho, você esqueceu?</p>
<p>Kakau começou a rir e tirou um cãozinho branco, pequenino, peludinho lá de dentro da cestinha.</p>	<p>Ela achou graça e tirou o cachorrinho de dentro da cestinha.</p>

13 Este eu não dou pra ninguém!  
Porque como ele não há outro igual!

---

A análise do desempenho de Maria ao fazer de conta que lia o texto sugere a presença de importantes mudanças na forma de praticar suas pseudoleituras. Estas mudanças tornam-se evidentes a partir de uma comparação com o desempenho inicial de Maria nestas situações, já exemplificado anteriormente.

No texto acima Maria demonstra ter captado o significado básico da história, revelando progressos na sua memória para histórias, sobretudo se considerarmos o tamanho do texto. Ao reelaborar a história a partir de uma pseudoleitura, Maria apresenta, além dos contornos entonacionais de leitura e da pronúncia silábica de algumas palavras no texto, uma capacidade para usar uma linguagem bem mais compatível com um texto escrito. Observe-se, por exemplo, o incrível declínio nos usos do “ai” e das referências exofóricas e a presença de uma sintaxe mais elaborada, ou seja, um índice menor de fragmentação do discurso.

Em três das quatro crianças observadas foi possível, portanto, verificar mudanças na forma como praticavam suas pseudoleituras. Estas eram exatamente as crianças que estiveram expostas regularmente à leitura de histórias na família.

O quarto sujeito envolvido no estudo funcionou como um controle interessante. Nessa família as leituras de histórias para a criança eram esporádicas, embora os pais e sobretudo a mãe fizessem regularmente suas leituras pessoais na frente da criança. A imitação de atos de leitura por Gabriela não apresentou durante o ano nenhum progresso, permanecendo estagnada no nível de desempenho inicial. Observe-se, por exemplo, os textos produzidos durante as pseudoleituras na primeira e na última observação:

Pseudoleitura no início  
das observações

Um dia João contou ...  
Maria 'tava dormindo  
Quando chegou lá Maria  
'tava chorando, chorando ...  
Aí a vela queimou João (aponta para as  
figuras do livro correspondente ao  
que comenta)  
Aí João chorou  
Oh aqui o corte  
É a mãe dando pãozinho prá eie ...  
Deixou um bocado de pãozinho.  
Sabe onde? No caminho.  
Aí os passarinho veio e comeu tudinho  
Aí eie voltou depois.  
Aí Maria 'tava chorando  
João 'tava sentado aqui, aqui na floresta.  
Aí a água veio e queimou Maria  
On aqui o corte de Maria.  
Eia chorou, chorou, chorou.  
Aqui o corte! Aí encontrou o pai, a mãe  
Aí o pai aqui botou no fogo.

Pseudoleitura no final  
das observações

Um dia o menino 'tava brincando  
Desforrou a cama  
Olha a mãe aqui! (aponta a figura)  
Aí a mãe dele viu  
Todo mundo viu.  
Ele brincando de escrever coisa, oh,  
(aponta a figura)  
Desforrou a cama. Uma bagunça.  
Uma bagunça, heim!  
Uma bagunça  
Aí ele 'tava orando  
Ele tava orando prá Deus.

Os dados sugerem, portanto, que uma exposição constante à leitura de histórias leva a criança a abandonar a estratégia inicial usada para elaborar o texto que consiste numa descrição das figuras, numa ausência de conexão entre as idéias, no uso de um sistema de referências exofóricas e de uma linguagem fortemente marcada pelo português que usamos coloquialmente nas conversações, para um nível de desempenho onde é possível constatar uma habilidade para reelaborar o texto cuja leitura foi escutada várias vezes, usando inclusive uma linguagem mais compatível com a finalidade da atividade que está sendo desenvolvida pela criança.

Mas se por um lado foi possível constatar uma evolução nas atividades de pseudoleituras, por outro verificou-se que esta evolução não corresponde a uma mudança imediata na forma de criar uma história. Em nenhuma das crianças observadas, nem mesmo aquelas que conseguiram um desempenho mais avançado nas pseudoleituras, foi possível constatar mudanças sensíveis na forma como criavam suas histórias. Os dados sugerem que, conforme observou Rego (1985), a capacidade para criar um texto com algumas características convencionadas para uma narrativa escrita é uma etapa mais avançada da evolução que estamos descrevendo. A criação parece, pois, demandar processamento mais elaborado e provavelmente vinculado ao desenvolvimento de uma capacidade para compreender e para recordar histórias (ver Rentel & King, 1983). É provável que as crianças acom-

---

panhadas tivessem atingido apenas algumas mudanças iniciais importantes no que diz respeito à compreensão e à memória para histórias.

*A leitura e a escrita do próprio nome e dos nomes de pessoas da família*

Ao lado da leitura de histórias, esta foi a segunda prática informal onde foi possível constatar uma evolução por parte das crianças que participaram deste estudo. No decorrer destas práticas, a forma gráfica privilegiada tanto pelos adultos como pelas crianças eram as letras maiúsculas de imprensa. Durante o período de observação, todas as crianças envolvidas neste estudo tiveram muitas oportunidades não só de tentar escrever o próprio nome como de vê-lo escrito pelos próprios pais ou pelos irmãos. Aprender a escrever o próprio nome, assim como o nome de outras pessoas da família, constituiu um objetivo por parte de todas as crianças envolvidas neste estudo. Esta prática tinha uma dinâmica bastante interessante. As crianças tinham ampla exposição à forma correta de escrever o próprio nome, algumas vezes até copiavam ou cobriam a escrita feita pela mãe. Mas paralelamente tinham a liberdade de escrevê-lo como lembravam, sendo estas tentativas sempre bem aceitas e encorajadas pelos adultos em volta da criança. A presença do modelo não significava a imposição do mesmo à criança. Nesta prática foi possível verificar mudanças conceituais importantes por parte das crianças, bem como um aprimoramento do próprio mecanismo de escrita.

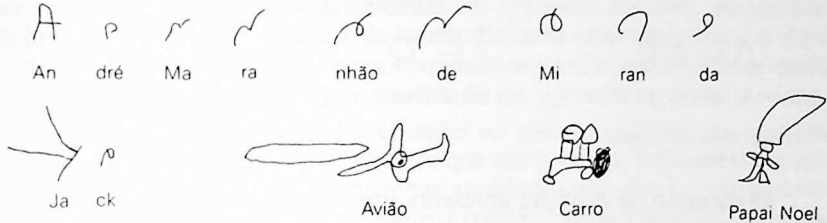
Todas as crianças que participaram do estudo conseguiam ler o seu nome e o nome de outras pessoas da família usando a letra inicial como índice e, algumas vezes, generalizando esta leitura para outras palavras que comesçassem pelas mesmas letras dos nomes que conheciam. Assim, por exemplo, para Gabriela, onde houvesse algo escrito com g maiúsculo ela lia Gabriela.

A mesma homogeneidade, porém, não foi observada em relação ao domínio da escrita do nome. Apenas duas crianças atingiram a escrita convencional do nome.

A relação entre a aprendizagem da escrita dos nomes próprios e as concepções de escrita manifestadas pelas crianças ao longo das observações assumiu as seguintes características:

Inicialmente, o fato de escrever os nomes próprios usando letras ou pseudoletas não atinge a escrita de outras palavras. Observe-se, por exemplo, esta escrita de Jack.

## ESCRITA 1



Correspondências feitas  
por Jack

J., 4a. e 2m.

O uso das letras e de pseudoletas se restringe ao seu nome e ao nome do irmão. Para escrever as demais palavras ele simplesmente desenha.

Num segundo momento as letras deixam de ser apenas usadas na escrita dos nomes próprios e integram-se à escrita de outros nomes, porém a criança considera essencial desenhar o objeto ao lado do nome, caracterizando um nível de desenvolvimento da escrita que Ferreiro e Teberosky (1979) e posteriormente Ferreiro (1982) consideraram como a hipótese do nome, ou seja, a escrita representa os nomes dos objetos. Como ilustração deste segundo momento observemos esta escrita de Maria.

## ESCRITA 2

Sapo



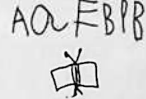
Maria



Touro



Borboleta



M., 4a. e 11m.

Apenas o nome próprio se escreve com letras; para as demais escritas Maria considera essencial desenhar além de escrever.

Num terceiro momento a criança adota a escrita com letras para toda e qualquer escrita de nomes. Este momento foi atingido pelas crianças com ou sem o domínio da escrita convencional dos nomes próprios.

A criança que atingiu hipóteses mais avançadas sobre a escrita o fez antes de atingir a escrita convencional do nome próprio, como pode ser observado nesta escrita de Adriana.



### ESCRITA 3

A O E R

A dri a na \*

P E O

Jo a na \*

E R C

E dil za \*

\* Correspondências feitas  
por Adriana.

A. 5a e 6m

O exemplo de Adriana apresenta uma concepção silábica da escrita, fazendo correspondências entre as sílabas dos nomes e as letras da escrita.<sup>2</sup> Posteriormente, ao atingir a escrita convencional do nome próprio Adriana construiu concomitantemente uma concepção alfabética da escrita. Ao contrário de Adriana, Gabriela atingiu a escrita convencional do nome sem, no entanto, apresentar hipóteses mais avançadas sobre o nosso sistema de escrita. Em nenhum momento Gabriela apresentou correspondências sistemáticas entre a fala e a escrita. De todas as crianças que participaram do estudo Gabriela foi, por sua vez, a que esteve mais a mercê do treino escolar, dada a menor frequência de atividades de leitura e escrita que envolvessem diretamente a criança no contexto da família.

As evoluções observadas nas diversas crianças sugerem, portanto, que a aprendizagem de nomes próprios pode ser um dos fatores desencadeadores de mudanças importantes no pensamento da criança sem que no entanto estas mudanças estejam vinculadas necessariamente ao domínio imediato da forma convencional do nome.

### O contraste entre o contexto da família e o da escola

Como pôde ser constatado através do acompanhamento das crianças na escola e na família, paralelamente às atividades preparatórias para a alfabetização na escola existia uma prática informal com a leitura e a escrita na família que seguia um roteiro inverso ao da escola. O treino escolar se pautou por uma hierarquia didática bastante definida. Em primeiro lugar, o treino das habilidades necessárias ao domínio das formas gráficas tinha prioridade sobre as práticas de escrita de palavras.

Na escola as crianças só iriam escrever quando atingissem a maturidade psicomotora adequada à movimentação das letras cursivas. Durante o período preparatório o treino motor e percentual transforma-se, portanto, num fim em si mesmo.

<sup>2</sup> Para uma análise deste momento na psicogênese da escrita, ver Ferreiro & Teberosky, 1979.

---

Na família, as crianças escreviam na forma como conseguiam escrever os nomes que estavam interessadas em aprender. As letras maiúsculas de imprensa eram facilitadoras da tarefa. Durante estas atividades, o desenho e o reconhecimento das letras se transformavam numa atividade-meio, pois o que a criança tinha por finalidade era aprender a fazer o nome.

A análise da evolução das crianças na atividade de leitura e escrita de nomes no contexto da família sugere que este processo informal de aprendizagem leva a criança a desempenhar atividades motoras e discriminatórias bem adiante da cobrança escolar para determinadas faixas etárias. Jack, o sujeito mais novo do nosso estudo, era uma criança que na escola estava sendo trabalhada apenas na coordenação motora grossa. No contexto escolar não lhe era permitido usar lápis comum. Em casa, no entanto, usando o lápis comum ele já era capaz de escrever o K de seu nome e o A do nome do irmão, demonstrando um avanço em relação às próprias atividades a que se restringia o treino escolar.

O mais importante, porém, foi que no desenrolar das atividades de escrita e leitura de nomes no contexto da família foi possível observar mudanças qualitativas no pensamento das crianças no que concerne à representação gráfica. É provável que o confronto permanente entre as suas próprias práticas de escrita de nomes e a forma como os adultos escreviam estes mesmos nomes tenha possibilitado os conflitos necessários ao desenvolvimento cognitivo da criança em relação à escrita. Adriana, o sujeito mais velho do estudo, atingiu a compreensão de que a escrita representa os segmentos sonoros da fala independentemente de uma instrução formal em leitura e escrita.

Um período preparatório centrado no treino dos aspectos mecânicos envolvidos nos atos de ler e escrever não favorece este importante desenvolvimento conceitual. O estudo de Carraher e Rego (1984) demonstrou que apenas 20% das crianças de classe média que ingressavam nas classes de alfabetização apresentavam um nível de consciência do significante verbal que permitia o entendimento da natureza do simbolismo gráfico peculiar ao sistema de escrita alfabética (ver Carraher & Rego, 1983). As demais crianças que fizeram parte da referida amostra passaram por uma evolução conceitual dentro das próprias classes de alfabetização quando é de fato facultado à criança o contato com a língua escrita no contexto escolar.

Como a este desenvolvimento conceitual não corresponde de imediato uma capacidade para ler e escrever convencionalmente, as crianças que sofrem esta evolução dentro das classes de alfabetização demonstram dificuldades temporárias com as tarefas escolares ou chegam mesmo a fracassar no final do ano de instrução escolar.

---

Uma prática escolar que subtraia experiências significativas para a criança no período preparatório para a alfabetização não está, portanto, fornecendo à criança as evidências de que ela necessita para fazer importantes conquistas conceituais.

Em segundo lugar, na escola as crianças estavam apenas expostas aos estilos de comunicação oral, não lhes foram oferecidas oportunidades de contato com os registros linguísticos envolvidos na comunicação escrita. A expressão oral é considerada como a base para a produção escrita. Esta prática escolar está permeada pela concepção de que o domínio inicial da expressão escrita deve se reduzir ao domínio das correspondências grafo-fônicas. É o predomínio das formas sobre os usos e as funções da escrita.

Na família, ler e escrever eram atividades funcionais, servindo a propósitos comunicativos variados. Uma criança que presencia atos de leitura e escrita por parte das pessoas com quem convive, cedo desenvolve uma noção dos propósitos a que esta atividade se destina e apresenta práticas imitativas bastante consoantes com os registros de linguagem relacionados aos usos da língua escrita. Maria, um dos sujeitos desse estudo, disse ter escrito uma lista de compras num pedaço de papel. Quando a mãe perguntou o que estava escrito, ela falou: "arroz, feijão e macarrão". Uma outra criança, Gabriela, disse ter escrito um bilhete para a mãe, do qual, segundo a interpretação dada por ela aos rabiscos, constava a seguinte informação: "Mainha, não se esqueça de trazer o picolé para Gabriela".

Estas práticas imitativas demonstram claramente que as crianças que estão expostas aos usos sociais da língua escrita tornam-se capazes de antecipar o conteúdo de determinados tipos de texto, expressando um conhecimento rudimentar de alguns registros de linguagem escrita e uma noção dos propósitos a que serve a comunicação por escrito.

O caráter mecânico do ensino da leitura e da escrita na escola já havia sido identificado por Vigotsky (1984), quando afirmou:

"A escrita é ensinada como uma habilidade motora e não como uma atividade cultural complexa. Portanto, ensinar a escrita nos anos pré-escolares impõe necessariamente uma segunda demanda: a escrita deve ser relevante à vida."

Um último aspecto a se contrastar diz respeito ao uso da história como um recurso didático na escola e o seu uso como uma forma de entretenimento na família.

Na escola, a história era apresentada sob a forma de uma atividade lingüística descritiva, conduzida na maioria das vezes como um diálogo sobre figuras durante o qual se privilegiavam as formas coloquias do português.

---

Não se considerava que, por uma questão de exposição constante aos usos conversacionais da língua, as crianças já dominavam satisfatoriamente este estilo de comunicação. Observe-se, por exemplo, que na evolução detectada nas pseudoleituras, as crianças demonstraram inicialmente uma tendência a descrever as gravuras dos livros, transformando-as, muitas vezes, em tópicos de conversação à semelhança do que a professora costuma enfatizar na escola.

Na família, a presença da leitura de histórias em voz alta, além de facultar à criança um contato constante com um uso social da língua escrita, possibilitou mudanças sensíveis na forma como as crianças reproduziam estes atos de leitura, iniciando-as no estilo de comunicação convencional para o português escrito mesmo antes de serem capazes de ler e escrever.

Em estudo recente (Rego, 1986), verificamos com base na análise de um *corpus* representativo da escrita de histórias por crianças recém-alfabetizadas, que a maioria das crianças que ingressam no primeiro grau pouco ou nada conhece sobre as convenções relativas ao registro escrito de histórias. É possível que uma criança que esteja exclusivamente a mercê de uma prática escolar do tipo descrito neste trabalho só irá iniciar a aquisição de um estilo escrito deste uso da linguagem após ingressar no primeiro grau, pois os textos que são enfatizados durante a alfabetização refletem sobretudo uma preocupação com a fixação das correspondências grafo-fônicas.

### **Conclusão final**

Os dados longitudinais analisados neste estudo indicam, conforme sugeriu Rego (1985), que o conhecimento da língua escrita por parte de crianças de pré-escolar reflete a qualidade das experiências com os usos da língua escrita que ocorrem no contexto familiar, uma vez que a prática escolar usual vincula o contato da criança com a leitura e a escrita ao ingresso nas classes de alfabetização.

É possível, portanto, concluir que um estudo das correlações existentes entre o conhecimento informal da língua escrita elaborado por crianças de pré-escolar e a qualidade e a frequência dos usos de leitura e escrita na família poderá permitir uma avaliação mais precisa do potencial educativo de algumas práticas informais descritas neste estudo, contribuindo para detectar quais são as possíveis variáveis mediadoras do sucesso escolar das crianças de classe média no processo de alfabetização.

Carraher (1986), ao constatar a existência de correlações positivas entre as experiências com leitura e escrita na família e o êxito escolar de crianças de baixa renda, chama atenção para a importância de estudos que venham

a demonstrar também a existência de tais relações a nível de classe média. O argumento da referida autora é de que as correlações existentes entre classe social e fracasso escolar estão a rigor mediadas por outras variáveis que atuam no contexto familiar e que permitem à criança contatos significativos com a leitura e a escrita.

Estudos que venham a demonstrar a existência de correlações entre os diversos tipos de experiência com a leitura e a escrita na família e o conhecimento desenvolvido pela criança poderão servir de base para a implantação e a testagem de uma nova prática pedagógica no que se refere ao período preparatório para a alfabetização.

É possível que tais estudos venham a definir mais claramente o importante papel social que pode caber à pré-escola, no sentido de proporcionar às crianças as oportunidades que elas necessitam para desenvolver conhecimentos que são extremamente relevantes do ponto de vista de sua alfabetização.

### Referências bibliográficas

- CARRAHER, T.N. Alfabetização e pobreza: três faces do problema. In: KRAMER, Sonia, org. **Alfabetização: dilema da prática**. Rio de Janeiro, Dois Pontos, 1986.
- & REGO, L.L.B. Understanding the alphabetic system. In: SLOBODA, J. & ROGERS, D., eds. **The acquisition of symbolic skills**. New York, Plenum Press, 1983.
- . Desenvolvimento cognitivo e alfabetização. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, 65(149):38-55, jan./abr. 1984.
- FERREIRO, E. Los procesos constructivos de apropiación de la escritura. In: FERREIRO, E. & PALACIO, M., eds. **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. México, Siglo Veintiuno, 1982.
- & TEBEROSKY, A. **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México, Siglo Veintiuno, 1979.
- HALLIDAY, M.A.K. & HASAN, R. **Cohesion in English**. London, Longman, 1976.
- REGO, L.L.B. Descobrimos a língua escrita antes de aprender a ler: algumas implicações pedagógicas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, 66(152):5-27, jan./abr. 1985.
- . A escrita de estórias por crianças: as implicações pedagógicas do uso de um registro linguístico. **Revista DELTA**, São Paulo, 2(2), ago. 1982.
- RENTEL, V. & KING, M. Present at the begining. In: MOSENTHAL, P.; TAMOR, L. & WALMSLEY, S., eds. **Research on writing**. New York, Longman, 1983.
- VIGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

Recebido em 23 de fevereiro de 1987

Lúcia Lins Browne Rego, Mestre em Educação pelo Center for Teacher Education da Tulane University, é professora do Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco à disposição do Departamento de Psicologia da referida universidade.

---

*This study discusses pre-reading instruction during pre-school years based on a contrast between learning opportunities at home and at school. The data was obtained through a longitudinal study of four middle-class children. The children's experiences with literacy were simultaneously registered at home and at school. The developmental processes observed in these children suggest that knowledge of literacy was basically a result of their home experiences with reading and writing.*

---

*Dans cette étude on questionne la praxis pédagogique traditionnelle pendant la période préparatoire à l'alphabétisation, à partir d'une analyse de l'évolution de la connaissance de la langue écrite de quatre enfants de classe moyenne, contrastant le rôle des pratiques informelles de lecture et écriture avec l'action de l'école dans l'évolution de cette connaissance. Les données ont été obtenues de façon longitudinale à travers les remarques des expériences des enfants dans l'école et dans la famille et suggèrent que les pratiques informelles rendent facile l'acquisition de connaissances significatives pour le procès d'alphabétisation que, dans le contexte scolaire, ne sont pas accessibles aux enfants.*

---

*En este estudio se pone en discusión la práctica pedagógica tradicional en el período preparatorio para la alfabetización, a partir de un análisis de la evolución del conocimiento de lengua escrita de cuatro niños de clase média, contrastandose el papel de las prácticas informales de lectura y escritura con la actuación de la escuela en la evolución de este conocimiento. Los datos fueron obtenidos longitudinalmente através de registro de las experiencias de los niños en la escuela y en la familia y proponen que las prácticas informales facilitan la obtención de conocimientos relevantes para el proceso de alfabetización que, en el contexto escolar, no están accesibles a los niños.*

---

# Oportunidades do contato entre o adulto e a criança em creches\*

Regina E. Secaf Silveira  
Terezinha Fiorini Picolo  
Vera Regina Perrone Delphino  
Leonor Mortari Faria  
Maria Clotilde Rossetti Ferreira  
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto

*Neste estudo, procurou-se fazer uma avaliação do ambiente internacional em nove creches que atendem famílias de baixa renda da região de Ribeirão Preto, SP. Dados sobre as atividades das funcionárias, proporção, frequência e tipo de interação adulto-criança em várias situações e locais foram colhidos em 20 horas de observação em cada creche. O ambiente interacional mostrou-se extremamente pobre, com um quadro de funcionários pequeno, sem treino, com péssimas condições de trabalho e relação adulto-criança muito baixa, situações que não permitem um cuidado individualizado e afetivo e que apontam para a necessidade de se definir padrões mínimos a serem observados no atendimento de crianças em creches. Sugere-se que o planejamento do ambiente e do atendimento em creches não deve partir do modelo característico da família nuclear, centrado na interação adulto-criança; a creche constitui um contexto de socialização diverso de criação em grupo, devendo ser favorecida nela a interação entre crianças. Ademais, o ambiente, atividades, rotinas e objetos devem ser planejados de modo a favorecer o envolvimento ativo da criança em atividades e brincadeiras, proposta que exige mudanças em aspectos fundamentais da estrutura e funcionamento das creches.*

---

\* Trabalho realizado com o auxílio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). As autoras agradecem a colaboração de Zilma Moraes Ramos de Oliveira, Iara Begga de Paiva e Cláudio Roberto Batista, como participantes do grupo de pesquisa, e de Carlos Kipnis, pelo trabalho fotográfico.

---

## Introdução

Uma questão polêmica que tem se destacado nos últimos anos no cenário das políticas sociais é a referente à creche.

A reivindicação por creches para atendimento de filhos de trabalhadores tem se intensificado cada vez mais, especialmente nos grandes centros urbanos, sendo incorporada, crescentemente, em planos de governo a nível federal, estadual e municipal.

A expansão de vagas tem sido considerável, embora muito aquém do que tem sido requerido ou da demanda que tem sido estimada.

Os entraves para a consecução de uma política de generalização de creches mantidas ou subsidiadas pelo poder público e que atendam especialmente aos filhos de trabalhadores de baixa renda, são tanto de ordem político-ideológica quanto técnico-financeira. Evidentemente, os dois conjuntos se imbricam e terminam obscurecendo a questão. De um lado, há ausência de recursos destinados à consecução de políticas sociais e, de outro, os modos como a creche é percebida por diferentes segmentos da sociedade revelam um forte embate de posições ideológicas e desencontro de argumentos técnicos advindos da Psicologia, Pedagogia, Medicina e outras áreas.

As discussões sobre creche ocorrem nos gabinetes dos tecnocratas, nas discussões acadêmicas, nos movimentos políticos, nos serviços e entidades que mantêm creches. Pouco esforço, por outro lado, tem sido empreendido na avaliação criteriosa da creche.

Em estudos de Psicologia realizados em outros países, o atendimento da criança na creche tem sido discutido em torno de duas perspectivas principais: de um lado, os que defendem a importância da relação mãe-filho no desenvolvimento da criança preocupam-se com os efeitos na criança provocados pela separação continuada da mãe; por outro lado, alguns estudos consideram aquele atendimento possível, desde que condições mínimas de qualidade sejam obedecidas na creche e que o desenvolvimento das crianças nela matriculadas não seja prejudicado.

A literatura sobre o desenvolvimento infantil tem enfatizado a importância do cuidado afetivo individualizado e estável, em um ambiente cheio de estímulos, como imprescindível para o desenvolvimeto cognitivo e afetivo normal, particularmente nos primeiros cinco anos de vida (Ferreira, 1979, 1984a).

Estudos sobre separação apontam que o cuidado fora de casa, por privar a criança do contato com a mãe durante muitas horas do dia, pode ser prejudicial a seu desenvolvimento afetivo-emocional (Belsky & Steinberg, 1978; Bowlby, 1951; Spitz, 1945). Esta ênfase na ligação mãe-criança sur-



---

giu da preocupação, especialmente na visão psicanalítica, com a importância dos primeiros anos de vida e das relações da criança com as figuras significativas da família na formação da personalidade adulta e na etiologia de problemas psicológicos futuros.

Bowlby, no relatório "Cuidado Materno e Saúde Mental", elaborado a pedido da OMS, em 1951, apontou os efeitos desastrosos do desenvolvimento da criança em ambientes tipo creches, orfanatos ou hospitais. Ele sugere que, para desenvolver-se de forma saudável, é necessário que a criança tenha uma relação afetiva contínua e íntima com a mãe ou com uma substituta permanente. A criação coletiva de crianças menores de três anos de idade, segundo ele, deveria ser evitada, sob pena de causar prejuízo permanente à saúde mental desses indivíduos. Em outro trabalho, ele afirma que várias formas de neuroses, psicopatias ou outras desordens de caráter seriam relacionadas seja à privação do cuidado materno, seja à descontinuidade na relação da criança com a mãe nos primeiros anos de vida (Bowlby, 1973).

Rutter (1981) considera que a separação materna pode ter efeitos a curto e a longo prazo, porém não pode ser postulada como causa de todas as alterações observadas em crianças separadas, sobretudo quando internadas em instituições. A separação ou privação da mãe envolve, com frequência, uma gama de situações, como por exemplo doenças, morte ou problemas econômicos, psiquiátricos e/ou delinqüenciais de um ou mais membros da família. Conseqüentemente, as reações da criança podem estar ligadas a outras causas que não a separação propriamente dita.

Além disso, continua Rutter (1981), o tipo de alterações observadas no desenvolvimento de crianças criadas em instituições pode também ser atribuído a causas diversas ligadas ao ambiente, as quais deveriam ser detectadas e, se possível, corrigidas. Assim, o déficit físico dessas crianças seria devido à deficiência qualitativa ou quantitativa de alimentação, assim como o retardo no desenvolvimento psicomotor, pelo menos parcialmente, atribuído à falta de estimulação que as crianças sofrem nas instituições.

Estudos de Tizard e Hughes (1984) e Caldwell e Freyer (1982) sugerem que ambientes de cuidado alternativo múltiplo adequado podem até favorecer o desenvolvimento da criança, compensando carências existentes no ambiente familiar. Tizard e Hughes verificaram que os efeitos prejudiciais decorrentes da institucionalização não eram causados pela separação, mas sim pela qualidade do cuidado provido pela instituição. O ambiente de creche tem sido proposto por estes e outros autores como uma alternativa enriquecedora que pode favorecer o desenvolvimento de crianças cujas famílias vivem em condições extremamente precárias (Ragozin, 1978).

---

Pesquisas feitas com crianças de nível sócio-econômico médio e alto, em creches com um atendimento de alta qualidade, não detectaram efeitos sejam favoráveis ou sejam prejudiciais ao desenvolvimento intelectual das crianças medido através de testes padronizados (Bee, 1978).

Para crianças economicamente desprivilegiadas, creches de alta qualidade parecem ter um efeito positivo, isto é, podem atenuar alguns dos efeitos adversos conseqüentes do ambiente precário em que vivem (Ramey et alii, no prelo). O que se tem verificado em estudos realizados em outros países é que o desenvolvimento dessas crianças desprivilegiadas pode apresentar uma melhora em termos de QI após um programa de intervenção, mas sem nunca atingir o nível de desenvolvimento de uma criança de classe média-alta, havendo dúvidas contudo sobre a persistência desses efeitos a longo prazo, conforme discutido por Belsky e Steinberg (1978), Lazar e Darling-ton (1982) e Ferreira (1984b).

Diversos estudos discutem as condições básicas que uma creche deveria atender a fim de promover o desenvolvimento das crianças (Bronfenbrenner, 1979; Kagan et alii, 1978; Clark-Stewart, 1982).

Algumas variáveis são apontadas como fundamentais para a creche atuar como um bom contexto de desenvolvimento:

- a) a razão adulto-criança e o tamanho do grupo. Um grande número de crianças para um adulto diminui a oportunidade de ocorrência de interações adulto-criança. Esta tem, portanto, um atendimento menos individualizado e afetivo. Segundo Bronfenbrenner (1979), a norma média estabelecida nos EUA como razoável, obtida em um levantamento feito por ele, foi de uma razão de 1:5,3 para crianças de até um ano e meio e 1:7,8 para a faixa entre um ano e meio e três anos. Esse autor observa que nos grupos menores de 18 meses a razão é o fator mais importante. O adulto precisa cuidar de poucas crianças para poder dar-lhes, uma atenção mais individualizada e provê-las com mais estimulação. Entre crianças acima de 18 meses, particularmente entre 3 e 5 anos, o tamanho do grupo adquire uma importância maior do que a razão. Assim, é preferível ter um grupo de 10 crianças com um adulto responsável do que um grupo de 20 ou mesmo 18 crianças com dois adultos simultaneamente responsáveis, embora a razão seja a mesma. No segundo caso, o autor observou a tendência dos adultos a permanecerem próximos, interagindo entre si e envolvendo-se pouco com as crianças que permanecem em um grupo mais amplo;
- b) um ambiente físico espaçoso, arejado e funcional, com brinquedos e objetos para a criança manipular e variadas oportunidades de in-

- 
- teração entre o adulto e a criança e das crianças entre si;
- c) o envolvimento afetivo do adulto com a criança, ou seja, seu interesse em realizar atividades com ela e sua disponibilidade para interagir e brincar com ela;
  - d) uma alimentação bem balanceada, nutritiva e variada, e um controle de saúde contínuo, de maneira a se intervir sempre que necessário para evitar o agravamento das doenças ou o contágio de outras crianças;
  - e) uma programação educacional adequada às necessidades e ao nível de desenvolvimento da criança, que inclui desde a organização do espaço físico e a distribuição de objetos e mobiliário até a formação de grupos pequenos de crianças envolvidas em atividades diversas.

No Brasil, há poucas investigações sistemáticas sobre o atendimento das crianças em creches, apesar do aumento de grupos que vêm discutindo e pesquisando nesta área nos últimos anos (Rosemberg et alii, 1985; Bonamigo, 1984; Oliveira & Ferreira, 1986).

Alguns trabalhos apresentam orientações práticas quanto à organização da creche (Augusto, 1979), mas não se reportam ao referencial teórico e às investigações científicas que fundamentam tais práticas.

Outro trabalho estuda a reação de crianças à separação de suas mães, mas em instituições como internatos (FEBEM), diferentes da creche, onde a criança passa apenas parte do dia longe da família (Guirado, 1979).

Rosemberg et alii (1985) elaborou um diagnóstico do problema do atendimento à criança pequena em creches e pré-escolas. Trata-se, todavia, de uma análise ampla focalizando desde o movimento de luta por creches até a avaliação das políticas públicas em relação à criança pequena, o atendimento do ponto de vista numérico e quanto ao modo de funcionamento. Ele não avalia o que se passa do ponto de vista da própria criança.

Faz-se necessário analisar se as creches existentes apresentam condições mínimas que favoreçam o desenvolvimento infantil. É preciso verificar até que ponto o tipo de cuidado oferecido dá à criança oportunidade de estabelecer relacionamentos afetivos estáveis com o ambiente e também se ela está tendo oportunidades variadas para explorar o ambiente físico e social e construir conceitos acerca do mesmo.

Na realização de uma pesquisa nesta área há que se lembrar que "cada creche tem sua atuação definida por um complexo de fatores que inclui desde as condições de espaço físico até o número e o tipo de funcionários de que dispõe, os recursos materiais existentes, as condições de trabalho

---

e as atividades exercidas por sua equipe” (Oliveira & Ferreira, 1986, p. 58).

Este estudo, que se insere em um conjunto de pesquisas sobre o tema, toma o profissional da creche, em especial aqueles mais diretamente envolvidos no cuidado das crianças, como seu foco de investigação, a cunha para adentrar aquela realidade. Ele objetivou obter dados a respeito do ambiente interacional da creche, sobretudo sobre os contatos que se estabelecem entre os adultos e as crianças, e que são considerados, na perspectiva teórica adotada, como fundamentais para o desenvolvimento infantil.

### **Algumas características das creches estudadas**

A amostra foi constituída por nove creches da região de Ribeirão Preto (SP), selecionadas dentre as 18 creches que mantinham convênio com a Legião Brasileira de Assistência e que perfaziam, na época, 70% das creches da região. Três delas estão localizadas em bairros de Ribeirão Preto e atendem crianças cujas mães trabalham como empregadas domésticas e, em sua maioria, são solteiras. As outras seis creches situam-se em cidades próximas, onde predomina a monocultura da cana-de-açúcar, e atendem principalmente filhos de trabalhadores bóias-frias.

Oito creches são instituições particulares precariamente mantidas por grupos religiosos e/ou filantrópicos. A diretoria é, em geral, composta por voluntários de boa vontade, pertencentes às classes mais favorecidas, e com ligações políticas locais. Apenas uma das creches (referida como C.), situada em um distrito afastado de uma cidade vizinha, está vinculada à Prefeitura do município-sede.

A situação econômica de todas as nove creches é precária e instável, não havendo uma verba fixa com a qual possam contar. Sua manutenção é difícil, pois encontra-se na dependência dos esforços dos membros da diretoria, uma vez que a verba dos convênios governamentais (LBA, FEBEM e Prefeituras) é irrisória e sofre atrasos e cortes constantes.

Seis creches funcionam em prédios que não são próprios, cujas instalações foram adaptadas, muitas vezes de forma improvisada, para esse fim. Outras três funcionam em prédios próprios, sendo que apenas dois foram construídos especialmente com esse objetivo. As condições de higiene, iluminação, ventilação e conservação são precárias na maioria das creches, com pouco espaço disponível para a circulação de pessoas e material. Os equipamentos são insuficientes e pouco funcionais, com frequência inadequados ao adulto e à criança. O número de áreas livres externas e internas é pequeno, particularmente em condições climáticas adversas. Na maioria das creches partícamente inexistem móveis, enfeites na parede, brinquedos e objetos para o uso e exploração das crianças.



Figura 1 — Aspecto parcial de uma das creches estudadas.

O número de crianças matriculadas varia de 53 a 240, com uma mediana de 100 crianças por creche.

A maioria das creches atende a uma faixa etária entre seis meses e sete anos, embora duas creches ( $C_3$  e  $C_9$ ) atendam apenas crianças menores de 5 anos, enquanto  $C_2$  atende também nenês a partir de três meses e crianças de 7 a 12 anos no período em que não estão na escola.

Todas as creches contam com um quadro de pessoal constituído pelo menos por uma administradora, pajens e funcionárias de serviço doméstico, como cozinheira, lavadeira-passadeira e faxineira, todas do sexo feminino. Em 7 creches há professoras trabalhando de 3 a 4 horas por dia, sobretudo com as crianças acima de 5 anos, durante o período letivo das escolas primárias. As creches  $C_2$  e  $C_3$  contam com psicólogo e/ou assistente social trabalhando em período parcial. Apenas as creches  $C_2$  e  $C_9$  têm uma funcionária extra (curinga) para substituir outras em gozo de férias, e as  $C_1$  e  $C_3$  contam com a presença diária de uma dentre as mães para auxiliar nos serviços domésticos ou às pajens.

---

As pajens e professoras são as funcionárias que lidam diretamente com as crianças. As pajens são responsáveis pelo cuidado geral das crianças, que inclui dar alimentação, fazer a higiene e supervisioná-las durante a realização de qualquer atividade e em horários livres. A função das professoras restringe-se praticamente à realização de atividades psicopedagógicas e recreativas, que podem também ser desenvolvidas pelas pajens.

Através de entrevistas com todas as pajens (30) e professoras (14), as profissionais da creche que estão por mais tempo em contato com as crianças, verificou-se que as pajens apresentam um baixo nível de escolaridade (47% têm menos de quatro anos de escolaridade e nenhuma com grau de instrução além do curso primário completo) e têm pouca experiência nesse tipo de trabalho. Ademais, não recebem qualquer preparo ou treinamento para a função que deverão realizar na creche. Trabalham em média 10 horas por dia, com pouco tempo para descanso (15 minutos a 1 hora) e um número excessivo de crianças para cuidar, como descreveremos adiante. Percebem um salário muito baixo: 50% recebem menos de meio salário mínimo por mês e as outras 50% recebem entre meio e um salário mínimo.

As professoras, por sua vez, recebem entre 0,65 e dois salários mínimos por cerca de 4 horas de trabalho diário (de 3 a 8 horas diárias), sendo que 93% completaram o curso normal, e 29% têm o curso universitário completo.

## Procedimentos

Na fase inicial do projeto foi feito um levantamento de vários instrumentos de observação e entrevistas propostos para avaliação das condições de atendimento e desenvolvimento de crianças em creches.

Formulou-se então roteiros de entrevista semi-estruturada que foram utilizados com as pajens, as professoras, as administradoras e alguns dirigentes das creches estudadas. Essas entrevistas livres, realizadas durante a visita às creches, nos permitiram obter dados sobre a estrutura, organização e funcionamento de cada creche, tais como histórico da creche, tempo de funcionamento, quadro de funcionários, funções, períodos e condições de trabalho, clientela atendida, número, idade e divisão das crianças em grupos, rotinas de funcionários e crianças, formas de manutenção das creches, condições de espaço físico e materiais existentes. O relato das funcionárias e membros da diretoria durante as entrevistas foi apresentado e analisado em detalhe por Picolo (1983).

O presente estudo fundamentou-se mais nos dados coletados por meio de observações sistemáticas. Inicialmente, a criança foi focalizada como sujeito das observações, com um registro pormenorizado de uma criança-

---

sujeito por vez, em interação com os adultos presentes no ambiente. A frequência dessas interações, entretanto, foi extremamente baixa, ocorrendo vários minutos sem que nenhuma interação fosse registrada (Faria et alii, 1979). Decidiu-se então focalizar o adulto como sujeito da interação com uma ou mais crianças. Para tais observações foi utilizada uma adaptação do método de King, Raynes e Tizard (1971), originalmente desenvolvido para estudar os padrões de cuidado e de interação em instituições para crianças com deficiências físicas e mentais, o posteriormente modificado para estudo de creches residenciais na Grã-Bretanha e de seu efeito sobre o desenvolvimento das crianças (Tizard et alii, 1972). A partir de um estudo-piloto em três creches de Ribeirão Preto, esse instrumento, com algumas modificações, nos pareceu adequado para fornecer dados sobre as atividades de que se ocupam os funcionários na creche, a respeito de suas interações e sua disponibilidade para interagir com as crianças, da quantidade de crianças que têm sob seu cuidado nas diferentes situações e da forma como prestam assistência às crianças. Foram feitas observações em várias situações da creche, durante pelo menos quatro períodos, isto é, duas manhãs e duas tardes, registrando-se dois períodos completos de rotina de cada creche (desde a entrada das crianças até ao meio-dia e das 12 horas até a saída das crianças).

A folha de registro utilizada, reproduzida no Quadro I (ver p. 139), contém, da esquerda para a direita: funcionário a ser observado, descrição da atividade e categoria em que é classificada, descrição do tipo de contato e do responsável pelo seu início, classificação do período de não interação, local, número e idade aproximada das crianças presentes no local.

Cada categoria de funcionária — técnico-administrativa, pajem, professora e doméstica — foi observada em rodízio, com observações de 3 minutos para cada funcionária (divididas em três intervalos alternados de 30 segundos de observação com 30 segundos para registro), reservando-se dois minutos para sua localização e descrição da situação observada. A alternância dos períodos de observação entre funcionárias foi feita levando-se em conta o número de elementos e categoria.

### Descrição das Categorias

**FUNCIONÁRIAS** — foram agrupadas em três categorias, conforme a função principal que exercem na creche, embora possam exercer outras atividades em momentos diversos.

*Técnico-Administrativo:* grupo com funções técnicas e/ou administrativas, tais como: planejar, orientar e supervisionar o trabalho de outras pessoas, executar atividades burocráticas de secretaria, tesoura-

## Quadro 1 — Protocolo de registro utilizado para observações

Creche:	Período:	Hora:	Data:	Nº registro:	Observador:							
Tempo	Função nário	Descrição da Atividade	Categoria de Atividade	Descrição do Contato	Tipo de Ver- bal- ização	Tipo de de Contato Físico	Não Interação			Local	Número de Crianças	Idade das Crianças
							At	%At	Aus			
0'												
5'												
10'												

ria, compras, etc. Inclui elementos da administração, secretaria, diretoria e pessoal técnico (psicóloga, assistente social...).

*Funcionárias que cuidam da criança:* pessoas que executam atividades de higiene, alimentação, vestuário, educação e recreação da criança. Neste grupo estão incluídas pajens e professoras.

*Funcionárias domésticas:* cujas funções consistem em manutenção da limpeza e da ordem, preparo da alimentação e cuidado das roupas. Este grupo abrange faxineiras, cozinheira, lavadeira-passadeira, jardineiro, etc.

**ATIVIDADES** — a atividade é definida como uma tarefa ou uma sequência de passos de duração relativamente longa, isto é, não incidental, que possui uma característica predominante e um objetivo específico, o qual deve ser percebido durante o período de observação. As categorias de atividades foram reunidas em três grupos: atividades diretas, que são executadas diretamente com a criança; indiretas, que estão ligadas à instituição, e atividades de natureza particular.

*Atividades Diretas:*

Tomar Conta (T.C.) — supervisão da(s) criança(s) sem o envolvi-



to direto na atividade. Inclui supervisionar banho, toalete, refeição, etc., bem como observar enquanto executa(m) qualquer atividade e acompanhar quando se locomove(m) de um lugar para outro.

**Cuidado Físico (Fs)** — prestar cuidados diretos de alimentação, higiene e saúde, como dar mamadeira, água, dar comida na boca, entregar pão ou prato com comida e servir à mesa durante a refeição (atividades de preparo da refeição são registradas como cuidado físico apenas quando realizadas na presença da criança). Dar banho (incluindo tirar a roupa, lavar, enxugar, vestir, pentear os cabelos, trocar fralda ou roupa, dar roupas para a criança vestir-se), levar ao banheiro, pôr no penico, limpar os olhos, nariz, unhas, cortar unhas, examinar os cabelos, catar piolhos. Colocar no quadrado, no voador, mudar a posição do bebê, pôr na cama, mexer e olhar partes do corpo. Dar medicamentos, pesar, medir, fazer curativos, passar pomada e atender a outros cuidados de enfermagem.

**Cuidado Social (C.S.) Ensino-Recreação** — caracteriza-se pela participação do adulto junto à criança em situação de ensino, recreação e bate-papo, procurando ensinar um conceito, tarefa ou apenas tentando distraí-la em alguma atividade. Inclui atividades com material pedagógico, tais como desenho, pintura, colagem, modelagem, construções com sucata, leitura, enfiar contas, assim como atividades de lazer: ouvir histórias e discos, assistir a televisão; brincadeiras e jogos, incluindo ou não brinquedos, brincar no parque (balanço, gangorra, gira-gira, escorregador, etc.), brincar de roda, jogar bola, fazer teatrinho, cantar e outros. O cuidado social com bebês consta de brincadeiras do tipo segurar o corpo da criança com ambas as mãos, movimentando-a para cima e para baixo, embalar, balançar nos braços ou no berço, aproximar a cabeça ou um objeto da barriga ou do rosto da criança fazendo ruídos, sorrindo ou verbalizando. Muitas das atividades de cuidado social incluem a preparação para atividade — instruções, explicações, entrega de material — assim como a situação imediatamente após o término da atividade, como recolher material quando feito junto com a pajem.

#### *Atividades Indiretas:*

**Administrativas** — tarefas necessárias ao funcionamento da creche nos aspectos de organização formal, pessoal, manutenção e no relacionamento com a comunidade, famílias, bairro e também com órgãos municipais, estaduais e federais. Inclui o trabalho de distribuição, controle e supervisão dos funcionários, serviço de secretaria, datilografia, contabilidade, correspondência, controle e ordem de documentos,

---

atender telefone, receber visitas, dar recados; elaborar, supervisionar e avaliar programas pedagógicos e recreativos; preencher fichas de frequência, de saúde; organizar reuniões com mães e/ou familiares; organizar atividades promocionais tipo quermesse e bazar; fazer compras de material de limpeza, alimentação, vestuário e pagamento de contas.

Doméstica (Dm) — atividades de manutenção de limpeza e ordem da creche; cuidado e higiene das roupas, lençóis, objetos e brinquedos da(s) criança(s) sem envolvê-la(s) diretamente. Inclui também lavar e encerar o chão; fechar janelas, cortinas e portas, arrumar as camas; lavar, passar e consertar roupas; consertar e guardar objetos: fazer comida, preparar mamadeira, pôr e tirar a mesa na ausência da criança, lavar, enxaguar e guardar pratos, talheres, etc.; cuidar de plantas e jardins.

Atividades particulares ou pessoais (P) — incluem atividades de natureza particular, não ligadas à instituição e/ou às crianças. Abrangem bate-papos entre adultos (enquanto atividade predominante), refeições feitas longe das crianças, ir ao banheiro..

Atividades Intermediárias (Int) — quando a funcionária apresenta comportamentos isolados, não envolvidos em uma seqüência de tarefas, por exemplo, locomover-se de um lado para outro na creche ou dentro da sala de aula, abrir e olhar um armário, entrar em um quarto, sala, ou ficar parado.

**TIPO DE CONTATO** — Contato foi definido operacionalmente neste trabalho como qualquer comportamento do adulto dirigido a uma ou mais crianças. Ele pode ou não evocar resposta da criança ou ele mesmo constitui uma resposta a um comportamento anterior da criança.

*Contato Físico:* comportamento que envolve um contato entre partes do corpo do adulto e da criança de pelo menos 10 segundos. Ocorre em geral, porém não exclusivamente, durante atividades de Cuidado Físico em que a funcionária atende necessidades básicas da criança. Subdivide-se em:

Contato Físico afetivo (CFa) — fazer movimentos leves sobre partes do corpo da criança, acariciar, abraçar, beijar, fazer cócegas, dar a mão para passear, pegar no colo para distrair, brincar ou passear com o bebê. Quando o adulto pega a criança no colo para dar banho ou trocar, cumprindo apenas uma exigência da tarefa, o cuidado físico é classificado como neutro.

Contato Físico de controle (CFc) — o contato é estabelecido com o

objetivo de conduzir a criança ou restringir seus movimentos ou ações. Por exemplo: pegar a criança pela mão ou pelo braço para levá-la a determinado local ou para afastá-la de algum lugar ou objeto, puxar, empurrar, dar palmadas...

**Contato Físico neutro (CFn)** — este tipo de contato decorre da própria tarefa desenvolvida pelo adulto com a criança. Por exemplo: pegar na mão da criança para ajudá-la a escrever, pegar ou tocar na criança ao trocar fraldas, dar banho, etc...

**Contato verbal:** constituído de um som ou palavra(s) dirigida(s) a uma ou mais crianças. A classificação das verbalizações é feita considerando não apenas o conteúdo como também o timbre da voz e a presença de outros comportamentos verbais. Por isso a categorização deve ser feita no momento da observação, podendo ser revista posteriormente.

**“Estrutura Atividade”** — o adulto faz solicitações, explica e orienta a criança, procurando envolvê-la e/ou mantê-la em alguma atividade ou ação. Inclui pergunta, atenção, expansão e repetição, exclamação, aprovação e estrutura atividade definida como comentários, sugestões.

**“Chama Atenção e Ordem”** — reprovação, expressão de comando e frases que determinam o que a criança deve ou não fazer, compreendendo advertência, crítica, ordem e proibição. O tom de voz é importante para diferenciar esta categoria da anterior.

**“Conversinha”** — verbalização do adulto com o bebê, não dirigida para a tarefa. exemplo: “Cadê o menino bonito?”

**PERÍODOS DE NÃO INTERAÇÃO REGISTRADA** — indica a não ocorrência de uma das categorias de interação arroladas acima durante um intervalo de tempo de 30 segundos. Durante esse período, entretanto, podem ter ocorrido comportamentos interativos, como olhar, observar, sorrir, aproximar-se da criança... os quais não estão incluídos nas categorias descritas acima, embora indiquem que o adulto está atento e disponível para contato com a criança. Para facilitar essa discriminação, os períodos de não-interação registrada foram classificados em:

**Atenção (A)** — significa que, embora não esteja ocorrendo interação, o adulto está no mesmo local que a(s) criança(s) e demonstra estar atento a ela(s), olhando, observando, sorrindo ou se aproximando. O funcionário pode estar ocupado em uma atividade não ligada diretamente à criança, mas com a atenção e/ou interesse voltado para ela ou para o que ela está fazendo no momento.

**Não Atento (N.A.)** — embora presente no mesmo local, o adulto não interage com a(s) criança(s); tem sua atenção voltada para outras coi-

---

sas ou pessoas, não responde a iniciativas da(s) criança(s) ou afasta-se dela(s).

**Ausente (Aus)** — quando o adulto não é encontrado no momento da observação ou encontra-se em local onde não há crianças. Também registra-se como ausente o intervalo de tempo em que o adulto sai da sala onde estão as crianças, permanecendo fora a maior parte do tempo, não sendo possível segui-lo.

**LOCAL** — Foram considerados todos os locais existentes na creche, freqüentados por adultos e crianças: berçários, quartos, banheiros, parques, corredores, cozinhas, secretarias, praças públicas onde as pajens freqüentemente levavam as crianças.

**NÚMERO DE CRIANÇAS** — Inclui todas as crianças sob responsabilidade do adulto naquele momento e outras que estejam no local.

**IDADE** — Registrou-se a idade conforme a divisão por grupos etários de cada creche: de 0 a 1 ano, de 1 a 2 anos, de 2 a 3 anos. Quando havia crianças de dois ou mais grupos juntas, considerava-se todas as idades. No caso da maioria pertencer a um grupo e apenas duas ou três crianças pertencerem a um outro, considerou-se a maioria.

## Fidedignidade do Instrumento

O teste de fidedignidade do instrumento foi feito com base no acordo obtido entre dois observadores independentes, em seis observações realizadas em duas creches. O índice de concordância foi avaliado considerando-se os índices de correlação obtidos na categorização das atividades dos funcionários nas seis observações, os quais variaram entre .72 e 1, para  $\alpha \leq .05$ . Na classificação dos contatos físicos e verbais dos funcionários nas categorias acima definidas foram obtidos índices de correlação de .84 a 1 (para  $\alpha \leq .05$ ). Tais resultados indicam um alto índice de concordância entre observadores, o que assegura a fidedignidade do sistema de observação e categorização proposto.

## Resultados

A riqueza dos dados obtidos é muito grande e exigiu uma difícil seleção dos aspectos a serem analisados neste artigo. As creches apresentaram uma série de características comuns que evidenciam condições de atendimento próprias desse tipo de instituição filantrópica que atende a popula-

---

ções de baixa renda. Pareceu-nos importante fazer uma análise crítica dessas condições e, por isso, optamos, neste artigo, pela apresentação de aspectos gerais do conjunto das creches, em prejuízo de uma análise de cada creche em particular, a qual poderia evidenciar melhor a dinâmica do atendimento em cada instituição.\*

A quase totalidade dos funcionários das creches são mulheres, razão pela qual usaremos o gênero feminino quando nos referimos a eles. As crianças têm pouca oportunidade de contato com figuras masculinas, vivendo em um mundo feminino mesmo em casa, pois frequentemente são filhos de mulheres solteiras.

As pajens e as professoras são as funcionárias que gastam mais tempo em atividades diretas com as crianças (mediana de 58% a 62% do tempo diário total para as pajens e professoras, respectivamente). Na maioria das creches, pajens gastam um tempo razoável (mediana de 13%) em atividades domésticas, como limpeza de banheiro, das fraldas, arrumação de berçários e quartos. Além disso, de 10% a 20% do tempo que as pajens ficam na creche é gasto em atividades pessoais, como lanche, bate-papo e descanso.

As professoras trabalham diariamente apenas com as crianças maiores de 4 anos e ocupam-se por vezes de atividades como preparo de material e reuniões.

O tempo gasto pelas pajens em atividades diretas com as crianças está apresentado na Tabela 1. Considerando que as crianças de diferentes idades requerem cuidados de diferentes tipos, a análise dos dados obtidos foi feita considerando a faixa etária das crianças que cada pajem observada tinha sob sua responsabilidade no momento. Assim, os grupos de crianças foram subdivididos em dois: um com crianças menores de 3 anos e outro com crianças maiores de 3 anos.

As pajens que trabalham com as crianças menores gastam 59% do tempo em que estão em atividade direta com a criança cuidando da higiene e alimentação, enquanto que as pajens que trabalham com as crianças maiores gastam 33% do seu tempo com aqueles cuidados.

A higiene é a atividade que mais ocupa a pajem dos menores (36%). Já em relação à alimentação é frequente observar crianças mamando ou comendo sem ajuda do adulto desde muito cedo, o que explicaria o fato das pajens que atendem os menores e os maiores gastarem respectivamente apenas 23% e 13% do seu tempo na alimentação das crianças.

---

\* Uma apresentação mais pormenorizada dos dados de cada creche encontra-se em Silveira, 1985.

**Tabela 1 — Porcentagem de tempo em que as pajens foram observadas em cada tipo de atividade direta**

Creches	0 — 3 Anos ATIVIDADES				4 — 7 Anos ATIVIDADES			
	Cuidado Físico		Tomar Conta	Cuidado Social	Cuidado Físico		Tomar Conta	Cuidado Social
	Higiene	Alimentação			Higiene	Alimentação		
1	27	25	30	19	19	12	41	29
2	38	21	32	8	3	5	81	11
3	36	6	45	12	—	—	—	—
4	43	23	31	3	21	4	63	11
5	58	25	9	8	24	12	53	12
6	31	23	34	12	15	13	67	5
7	37	24	35	4	—	—	—	—
8	22	16	54	8	57	10	24	8
9	28	14	51	8	15	13	58	14
Mediana	36	23	34	8	21	12	58	11

Com o grupo de crianças mais velhas predomina entre as pajens a atividade de “tomar conta”, com uma mediana de 58%, enquanto que nos grupos dos menores elas estão “tomando conta” em 34% do seu tempo.

Na maioria das creches, a atividade de cuidado social, na qual a pajem desenvolveria atividades psicopedagógicas e recreacionais com a criança, é realizada em apenas 8% do tempo em que ela está com as crianças menores em 11% do seu período de trabalho direto com as maiores.

A razão adulto-criança, indicador básico para se avaliar a disponibilidade da pajem para interagir com as crianças, foi calculada a partir de razões observadas durante a execução de cada atividade direta com as crianças nos dois grupos etários já referidos (ver Tabela 2).

As razões são mais altas, isto é, há um menor número de crianças por adulto, nas atividades das pajens com o grupo de crianças mais novas, que requerem um cuidado mais individualizado, sobretudo durante as atividades de cuidado físico: higiene (1:6) e alimentação (1:10). Nas demais categorias de atividades (tomar conta e cuidado social), a razão adulto-criança observada apresentou uma mediana de 1:15.

No grupo de 4 a 7 anos, as razões são muito baixas em todas as creches e a mediana atingiu 1:15 em higiene, 1:33 em alimentação, 1:30 em tomar conta e 1:25 em cuidado social.

**Tabela 2 — Razão adulto-criança nos diversos tipos de atividades diretas**

Creches	0 – 3 Anos ATIVIDADES				4 – 7 Anos ATIVIDADES			
	Cuidado Físico		Tomar Conta	Cuidado Social	Cuidado Físico		Tomar Conta	Cuidado Social
	Higiene	Alimentação			Higiene	Alimentação		
1	1.8	1.7	1.12	1.14	1.23	1.18	1.16	1.17
2	1.6	1.7	1.20	1.15	1.15	1.50	1.34	1.80
3	1.5	1.12	1.9	1.16				
4	1.6	1.6	1.9	1.13	1.4	1.21	1.23	1.11
5	1.7	1.9	1.6	1.8	1.15	1.16	1.33	1.22
6	1.4	1.9	1.16	1.9	1.5	1.33	1.8	1.25
7	1.9	1.5	1.15	1.29				
8	1.6	1.10	1.10	1.11	1.21	1.40	1.45	1.25
9	1.5	1.35	1.35	1.24	1.18	1.35	1.30	1.28
Mediana	1.6	1.10	1.15	1.15	1.15	1.33	1.30	1.25

Considerando os contatos dos adultos com as crianças na creche, ou seja, comportamentos do adulto dirigidos a uma ou mais crianças, observou-se que tais contatos são estabelecidos quase exclusivamente pelas pajens e professoras. Raramente foram observados contatos dos demais adultos que trabalham na creche com as crianças. Ainda assim, aqueles contatos ocorreram em menos da metade do tempo em que as pajens realizam atividades direta com as crianças (medianas de 48% e 45% para o grupo mais novo e mais velho, respectivamente, e em 70% do tempo em que as professoras estão com as crianças). É importante lembrar que a ocorrência de apenas um comportamento do adulto dirigido a uma ou mais crianças ou de uma criança para com o adulto era suficiente para classificar um intervalo de 30 segundos como tempo de contato com a criança, mesmo na ausência de resposta. Aliás, utilizou-se o termo *contato* em preferência a *interação* porque os contatos eram quase sempre de curta duração, consistindo da emissão de um comportamento do adulto em relação às crianças que, em geral, não requeria ou não provocava respostas. Muito raramente foram observadas cadeias de interação que envolvessem a participação ativa de ambas as partes.

Além de pouco freqüentes, os contatos adulto-criança observados mostraram-se pouco variados. Devido a isso, decidiu-se agrupá-los em duas grandes categorias: contato físico e contato verbal (ver Tabela 3).

**Tabela 3 — Porcentagem de intervalos em que foi registrado contato físico e verbalização durante as atividades diretas das pajens.**

Creches	0 — 3 Anos		4 — 7 Anos	
	Contato Físico	Verbalização	Contato Físico	Verbalização
1	47	55	48	58
2	61	67	11	68
3	48	67	—	—
4	59	67	31	59
5	71	31	37	66
6	44	62	25	45
7	47	49	—	—
8	34	52	55	61
9	68	42	55	64
Mediana	48	55	37	61

A porcentagem de intervalos em que foi registrado algum contato físico da pajem com a criança durante as atividades diretas foi, em geral, mais alta no grupo mais novo (mediana = 48%) do que no grupo das crianças maiores (37%).

Os intervalos de contato verbal foram mais freqüentes que os de contato físico nos dois grupos de idade, especialmente naqueles que reúnem as crianças mais velhas nesse grupo; a mediana das porcentagens obtidas foi de 37% para contato físico e 61% para contato verbal.

Esperava-se que o contato verbal da pajem com as crianças maiores fosse mais freqüente do que com as mais novas, dado o maior desenvolvimento de linguagem daquelas. Na maioria das creches, entretanto, não se observou variação na porcentagem de intervalos de contato verbal nos dois grupos de idade, nos quais a mediana de porcentagem de tempo em contato verbal foi de 55% e 61% no grupo mais novo e mais velho, respectivamente.

Os contatos verbais observados restringiram-se, em geral, a emissões verbais curtas, dirigidas seja a uma criança, seja a um grupo de crianças. Raramente tais verbalizações foram seguidas de respostas, com o estabelecimento de um diálogo entre adulto e as crianças.

A Tabela 4 mostra a porcentagem de intervalos de atividade direta em que ocorreu contato físico neutro, afetivo e de controle entre pajem/criança.

Sua análise permite verificar que a maior porcentagem de intervalos de tempo em que as pajens foram observadas em contato físico com as crianças menores deve-se, sobretudo, á maior proporção de contatos físicos neu-



**Tabela 4 — Porcentagem de intervalos de atividade direta em que ocorreu contato físico - neutro, afetivo e controle - entre pajem/criança**

Creches	0 — 3 Anos			4 — 7 Anos		
	Contato Físico			Contato Físico		
	Neutro	Afetivo	Controle	Neutro	Afetivo	Controle
1	25	13	11	22	12	14
2	45	10	9	3	—	8
3	32	11	8	—	—	—
4	44	8	11	24	4	6
5	55	20	—	24	12	4
6	31	4	10	13	5	7
7	38	2	10	—	—	—
8	22	3	11	51	8	—
9	53	10	14	38	5	15
Mediana	38	10	10	24	5	7

tros, isto é, a contatos físicos requeridos pela atividade que está sendo realizada (mediana de 38% e 24% para o grupo mais novo e mais velho, respectivamente).

As Figuras 2 e 3 mostram em que tipo de atividades ocorrem as três categorias de contato físico. Nota-se que o contato físico neutro ocorre, especialmente, durante as atividades de higiene das crianças de ambos grupos etários. Realmente, o banho ou toalete da criança requerem que a pajem de alguma forma estabeleça contatos físicos do tipo neutro com a criança.

A freqüência desses contatos físicos, no entanto, se reduz a um mínimo em alimentação, quando foi registrado algum contato físico em uma mediana 7% e 0% do tempo das pajens no grupo mais novo e mais velho, respectivamente (ver Figura 2 e 3). Com exceção das creches C<sub>2</sub>, C<sub>7</sub> e C<sub>9</sub>, verificou-se nas demais que a totalidade das crianças maiores e a grande maioria das menores de 3 anos alimentam-se sozinhas, conforme já comentado acima.

A baixa razão adulto-criança, isto é, o grande número de crianças para cuidar, constitui provavelmente um fator predominante na falta de disponibilidade do adulto para estabelecer um contato mais individualizado com a criança. Algumas características pessoais de maior afetividade e envolvimento das pajens, no entanto, mostraram-se capazes de aumentar a freqüência de contatos, mesmo em condições adversas, como se verifica no

caso das pajens da creche 5, onde o contato físico em geral e o de tipo afetivo em particular foi mais freqüente do que nas demais (Figuras 2 e 3).

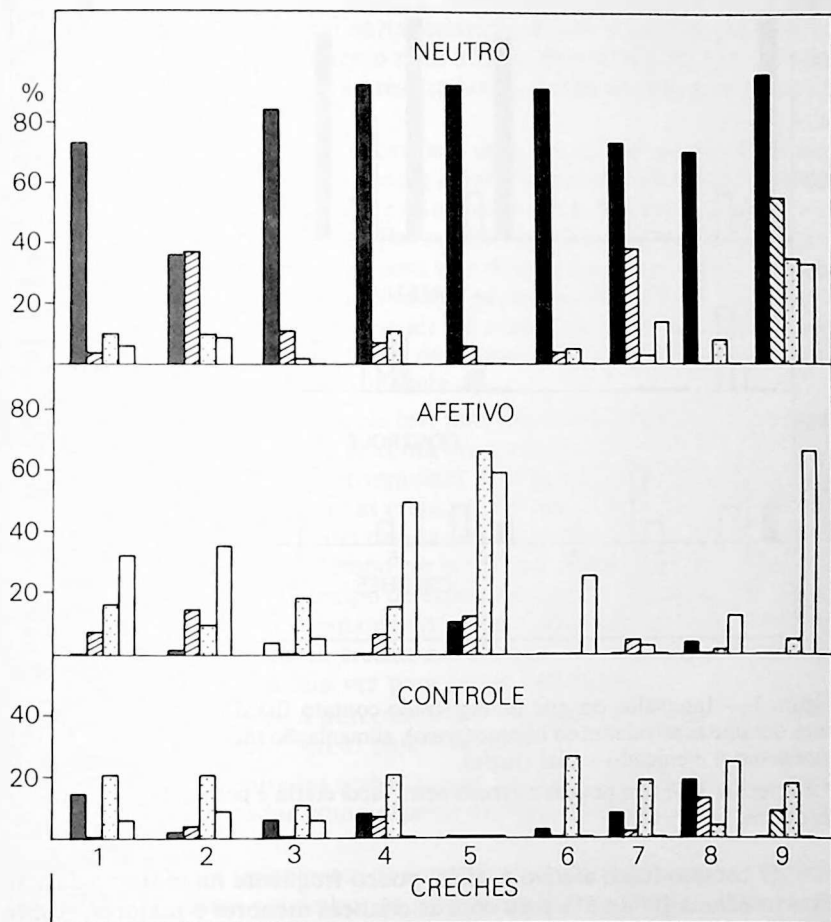


Figura 2 — Intervalos em que foi registrado contato físico entre pajem-criança de 0 a 3 anos durante as atividades de higiene (*preto*), alimentação (*hachurado*), tomar conta (*pontilhado*) e cuidado social (*vazio*).

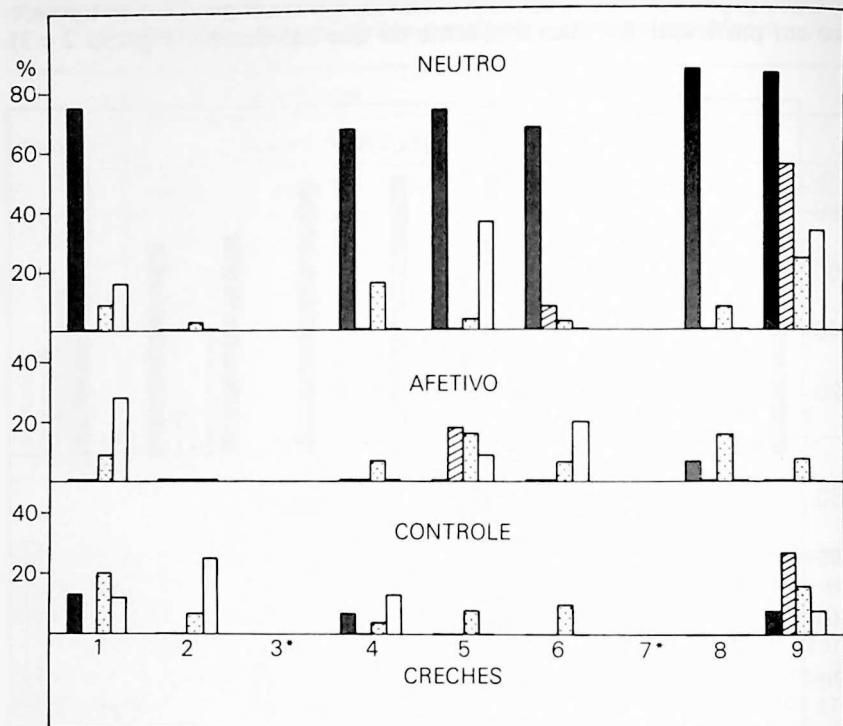


Figura 3 — Intervalos em que foi registrado contato físico pajem-criança de 4-7 anos durante as atividades da higiene (*preto*), alimentação (*hachuriado*) tomar conta (*pontilhado*) e cuidado social (*vazio*).

\* As creches 3 e 7 têm poucas crianças nesta faixa etária e permanecem junto com as outras.

O contato físico afetivo é, aliás, pouco freqüente na maioria das creches (mediana 10% e 5% para com as crianças menores e maiores, respectivamente). Isso indica que as crianças, sobretudo as de 0 a 3 anos que estão em uma fase de intenso apego à mãe (Ferreira, 1984a) e separadas dela, passam a maior parte do tempo sem qualquer contato físico afetivo, ou seja, um acalanto ou gesto de carinho por parte dos adultos que cuidam delas na creche. É interessante observar que o contato físico afetivo é particularmente baixo durante as atividades de higiene e alimentação, mesmo das

---

crianças mais novas (Figura 2). Esse resultado nos surpreendeu particularmente com respeito à higiene, atividade na qual a pajem gasta boa porcentagem de seu tempo (Tabela 1) e que necessariamente envolve um contato mais individualizado com a criança. Parece-nos, pois, que a necessidade de ter de dar banho ou trocar várias crianças em um tempo excessivamente restrito impede um envolvimento mais afetivo da pajem com a criança durante essas atividades, que são realizadas de forma rápida, automatizada e impessoal.

O contato físico afetivo ocorre em uma proporção um pouco maior durante as atividades de tomar conta e particularmente de cuidado social. Isto sugere que, quando a pajem está em uma situação mais tranqüila, menos sobrecarregada com tarefas por realizar em um curto período de tempo, ela se torna mais disponível para este tipo de contato com as crianças. Deve-se, contudo, ressaltar que o tempo gasto em atividades psicopedagógicas e recreacionais (cuidado social) foi muito baixo na maioria das creches, em geral ocupando em torno de apenas 10% do seu tempo de atividades diretas com as crianças (Tabela 1).

O contato físico de controle teve também baixa frequência, aparecendo mais nas atividades de faz de conta (mediana de 19% e 8% para as crianças menores e maiores, respectivamente). Não se pode pensar, com isto, que não é exercida restrição sobre as crianças. De modo geral, as situações nas creches em si mesmas são estruturadas de modo restritivo, com as crianças passando a maior parte do tempo em berços ou sentadas à mesa do refeitório ou em sala de aula. O tempo de espera em que têm de ficar quietinhas, sem nada para fazer, é extremamente longo, sobretudo nos horários de entrada e saída da criança na creche, no horário das refeições e de higiene, quando têm de esperar sua vez para serem atendidas.

A Tabela 5 mostra a porcentagem de intervalos de tempo com diferentes tipos de contato verbal pajem-criança.

Noventa por cento das verbalizações dos adultos dirigidas às crianças podem ser categorizadas como *chamar atenção*, *estrutura atividade* e *conversinha*.

Verbalizações tipicamente de controle como "chama atenção e ordem" são mais frequentes em ambos os grupos etários e em quase todas as creches, com medianas de 31% e 48% para o grupo mais novo e mais velho, respectivamente. Isto denota que também os contatos verbais da pajem com a criança aparecem quando requeridos ou como decorrência de sua rotina de trabalho. Tais verbalizações incluem frases curtas chamando para as refeições ou outras atividades, determinando o que a crianças deve fazer, com fazer, para onde ir, etc.

Tabela 5 — Porcentagem de intervalos de verbalização da pajem com a criança, por categoria

IDADE	CATEGORIA	Creches										Mediana
		1	2	3	4	5	6	7	8	9		
0 — 3 anos	Chama Atenção e Ordem	31	46	43	49	6	31	32	11	23	31	
	Estrutura Atividade	28	12	32	16	17	22	15	16	10	16	
	Conversinha	10	15	1	11	5	9	6	2	8	8	
4 — 7 anos	Chama Atenção e Ordem	30	49	—	48	52	32	—	43	49	48	
	Estrutura Atividade	15	19	—	17	18	15	—	14	20	17	
	Conversinha	0	0	—	0	1	1	—	0	2	0	

---

A categoria “estrutura atividade” foi registrada em uma mediana de 16% e 17% dos intervalos de tempo com o grupo de crianças menores e maiores, respectivamente.

“Conversinha”, categoria de contato verbal do adulto para a criança não dirigida à tarefa, aparece quase que exclusivamente no grupo mais novo e com baixa freqüência (mediana de 8%).

Percebe-se, pois, que as categorias “estrutura atividade” e “conversinha”, as quais poderiam ser consideradas mais positivas, no sentido de estimularem a criança, aparecem em menor proporção, constituindo, portanto, mais um aspecto desfavorável ao ambiente interacional das creches estudadas.

## Discussão

Os dados coletados em nosso estudo indicaram um ambiente com pouca estimulação, escassos recursos materiais e humanos, e onde as atividades dos adultos junto às crianças são pouco diversificadas e exercidas de forma automatizada. Além disso, observa-se nas creches uma baixa freqüência de contato efetivo entre adulto e criança, o que contribui para acentuar a falta de individualização no atendimento.

Na realidade, encontramos nessas creches, especialmente nos berçários, crianças com aparência triste, rosto inexpressivo, apáticas, pouco responsáveis, apresentando muitas vezes um olhar vazio e, por vezes, movimentos de auto-estimulação e freqüente busca de contato físico, mesmo com estranhos (pesquisadores, por exemplo). Estas características lembram aquelas descritas nos estudos sobre crianças hospitalizadas ou institucionalizadas (Bowly, 1951; Spitz, 1945).

A razão adulto-criança das creches estudadas está longe de seguir qualquer dos padrões propostos na literatura (Bronfenb-enner, 1979; Cobes, 1981). As razões registradas, aliás, tendem a ser melhores do que realmente são. Isto porque foram calculadas para aquele número de crianças que estavam sendo atendidas pelo adulto ou dentro de seu raio de visão. O grupo de crianças sob sua responsabilidade podia ser maior, estando algumas delas brincando ou esperando sozinhas em outro local.

As pajens têm um número extenso de tarefas diversificadas a cumprir, sendo que passam parte do seu tempo sem estar em atividade direta com as crianças. Além da sobrecarga de tarefas, as pajens cumprem uma longa jornada de trabalho, tendo um curto período de descanso previamente estipulado. Para tudo isso, recebem uma remuneração irrisória e nenhuma orientação para o trabalho. Frequentemente interrompem as atividades que realizam antes de completá-las, deixando outras por fazer. Fazem apenas o que é requerido naquela hora.

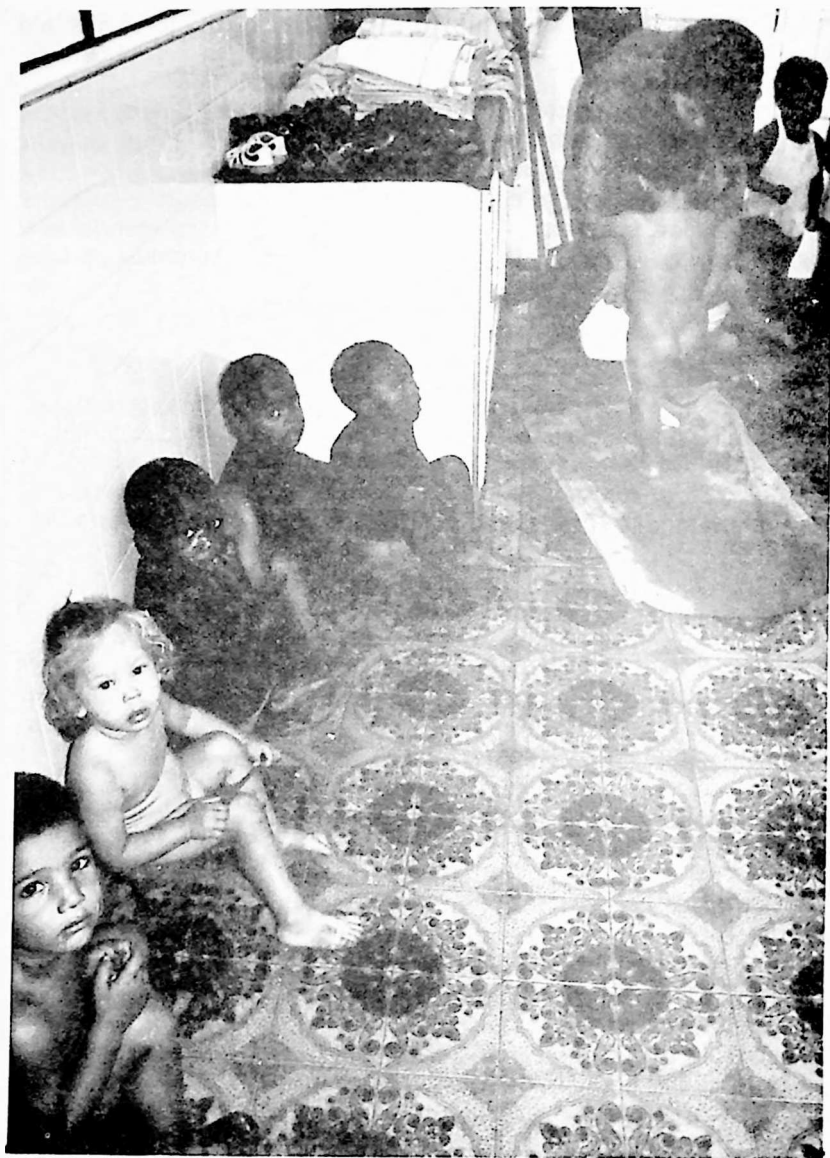


Figura 4 — “Hora do penico” — a espera do banho transformada em atividade paralela.

---

Todos estes fatores influenciam a diminuição da disponibilidade da pajem e de outros adultos para interagir de forma individualizada com as crianças. É interessante notar que contatos físicos afetivos foram registrados com uma freqüência um pouco mais alta durante os períodos em que a pajem estava tomando conta, atividade esta que a deixa um pouco mais livre para estabelecer contato com as crianças.

A rotina de atividades com as crianças é estabelecida para facilitar o trabalho dos adultos e obedece a horários rígidos, não considerando as necessidades da criança num determinado momento. Observou-se crianças chorando e, embora a pajem informasse que o motivo do choro era fome, ela esperava o horário pre-estabelecido para servir-lhes a comida, não as confortando sequer.

Esperar, aliás, é algo bastante freqüente na rotina da criança, enquanto que a pajem está sempre atarefada e com muitos deveres a cumprir.

Na hora do banho, a espera é transformada em uma atividade paralela: "a hora do penico". Um grupo de crianças é colocado em penicos e ali elas permanecem, com ou sem vontade, até chegar sua vez de tomar banho. Durante este período, as crianças por vezes interagem entre si, apesar de estarem colocadas uma ao lado da outra e encostadas na parede, o que não favorece a interação. Em geral, todavia, as crianças ficam apáticas, chegando a dormir. Observou-se crianças que permaneceram cerca de trinta minutos no penico.

Foram também registrados casos de crianças recém-chegadas à creche chorando por longos períodos, sem que ninguém as pegasse no colo, fizesse carinho ou lhes desse atenção.

Tais situações fazem com que a criança sinta sua falta de controle sobre o ambiente, ou seja, que suas ações não têm efeito sobre o meio, podendo desenvolver nelas um sentimento de impotência, diminuindo sua motivação para agir e explorar o ambiente e aumentando sua passividade e sua tendência à depressão (Lewis & Goldberg, 1969; Seligman, 1977).

Além disso, a falta de estimulação sensorial, a ausência de brinquedos e objetos para a criança manipular, assim como a falta de atividades de recreação demonstram que ela não é vista como um ser ativo, com necessidade de explorar o ambiente e fazer descobertas. O aspecto lúdico da infância não é respeitado.

Esta realidade mostra uma concepção de creche que não está voltada para o desenvolvimento cognitivo, lingüístico, afetivo, social da criança. demonstra, antes, preocupações com a guarda, a alimentação e a higiene das crianças atendidas, o que traduz uma concepção médico-assistencial da creche.



---

Tal concepção pode ser criticada por ignorar outros aspectos do desenvolvimento infantil e que devem ser objeto de preocupação dos que atuam na creche, como também por apoiar-se em uma ideologia paternalista, filantrópica, que não relaciona o problema das crianças atendidas com as inúmeras carências geradas numa estrutura de sociedade dividida em classes antagonicas. Todavia, até mesmo as propostas do modelo médico-assistencial não são efetivadas na prática.

Nas creches estudadas, as pajens aprendem o que fazer observando outras pajens. As poucas orientações que recebem da administradora enfatizam o cuidado físico de higiene e alimentação, assim como a limpeza do local e a manutenção da disciplina. As condições que o pessoal da creche efetivamente dispõe para relajar seu trabalho e ausência de um processo eficiente de seleção de pajens, contudo, não lhes permite executar bem sequer estas funções.

A higiene das crianças pequenas é, muitas vezes, motivo de reclamações das pajens, que se queixam do odor desagradável e do fato de que as mães trazem as crianças sujas para a creche.

A higiene durante o banho é particularmente precária. Em muitas creches, as crianças ficam sentadas no chão do box onde escorre a água suja, oferecendo riscos de contaminação. Não há uso de toalhas individuais, apesar dos problemas de pele existentes, além de outros.

Em algumas creches, observou-se a paje limpar a criança que fez cocô apenas com uma esguichada de água, e também vesti-la sem antes tê-la enxugado. Outras vezes, a criança faz xixi e/ou cocô e há demora para ser atendida.

Durante a refeição, também se observam más condições de higiene. Com freqüência, crianças pequenas são alimentadas com a mesma colher e, às vezes, com um mesmo prato de comida. Tomam quase sempre água na mesma caneca, inclusive em ocasiões em que havia suspeita de alguma doença infecciosa, como hepatite. Em poucas creches é oferecido rotineiramente água ou suco para as crianças, apesar do clima quente da região.

O desconforto da criança durante a alimentação foi visto em várias creches: crianças tomando mamadeiras deitadas no chão do banheiro, comendo em pé devido à falta de cadeiras ou bancos para todos, nenês mamando com a mamadeira apoiada no berço.

A refeição não é dada conforme a hora da fome das crianças, nem mesmo dos bebês menores, mas segue os horários estabelecidos pela creche, orientados pela rotina do adulto. Por exemplo, independentemente da hora de chegada das crianças (entre 6 e 7:30 h), o café é sempre servido por volta de 8 horas da manhã. Enquanto isso, as crianças ficam esperando, sem nenhuma atividade proposta, com pouca atenção e cuidado.

---

Quanto à qualidade da alimentação, embora não se tenha feito uma análise do cardápio, observou-se ausência de alimentos básicos, pouca quantidade e variedade. Algumas creches não têm leite e outras não têm pão para dar às crianças quando chegam. Oferecem apenas chá, sucos artificiais, ou bolachas.

O atendimento em várias creches apresenta outras limitações devido à inadequação da estrutura física. Prédios com condições precárias de higiene, de iluminação, de ventilação, com pouco espaço disponível, ausência de área externa para banho de sol, equipamentos e materiais insuficientes e muitas vezes improvisados, provocando desconforto e insegurança para a criança e dificultando o trabalho do adulto. A falta de funcionalidade acaba por exigir mais tempo e mais pessoal para o desempenho das tarefas.

As professoras trabalham quase que exclusivamente com as crianças maiores, sobretudo com as pré-escolares de 5 a 7 anos. Mesmo com essa turma, seu tempo é reduzido, pois trabalham meio período e apenas durante o período letivo das escolas primárias, além de faltarem com frequência à creche, devido a reuniões.

Suas atividades com as crianças são pouco variadas, limitando-se, em geral, a treinos motores com lápis, *crayon* e papel, propostos como preparo da criança para a escola. Mostravam-se, ademais pouco receptivas às novas sugestões de programação apresentadas pelos pesquisadores e estagiários.

Nesse sentido, as pajens mostraram-se mais disponíveis. Discutimos com elas uma proposta de programas de estimulação, recreação e atividades psicopedagógicas a serem desenvolvidas com as crianças. Esperava-se através da programação, que a pajem aproveitasse todos os momentos em que cuidava da criança (troca, banho, alimentação, tomar conta) para proporcionar-lhe situações agradáveis de contato físico, de conversar, de cantar e brincar.

A inexperiência das pajens em propor atividades psicopedagógicas para as crianças, o grande número de crianças que elas tinham para cuidar e a sobrecarga de tarefas foram alguns dos fatores impeditivos a não realização da nossa proposta.

Além do mais, modificar apenas um aspecto da realidade, sem cuidar para que outros aspectos também se ajustem, não resolve o problema. Por exemplo, propor interações individualizadas durante as atividades de cuidado físico aumenta o tempo de espera de outras crianças. Esta proposta seria melhor garantida se também houvesse um aumento no número de pajens e uma melhor organização do ambiente, de maneira a permitir o envolvimento das outras crianças em atividades diversificadas.

Se não forem feitas modificações em aspectos fundamentais da estrutura, a adoção de uma determinada proposta educacional a ser desenvolvi-

---

da pelas pajens muitas vezes as sobrecarrega mais do que as auxilia.

De qualquer modo, planejar a creche como um ambiente para cuidado individualizado, tal como ocorre na família, não seria adequado e nem mesmo viável nas creches observadas. Uma intervenção mais adequada seria o adulto estruturar o ambiente, colocando as crianças em local espaçoso e com objetos diversos. Elas teriam assim oportunidade de explorar tais objetos e tal local e de interagir entre si.

Estruturado o ambiente onde as crianças possam brincar e interagir entre si, a pajem terá condições para se dedicar de forma individualizada às crianças. Tentativas feitas nesse sentido demonstraram resultados positivos. Em uma creche onde quase todas as crianças choravam nos berços e a pajem estava sem saber o que fazer, sugerimos que ela colocasse os bebês sobre colchões espalhados pelo chão e cercados com os berços, dando-lhes alguns objetos para manipularem. Feito isto, as crianças se acalmaram rapidamente.

Finalmente, os instrumentos desenvolvidos neste estudo e no projeto de pesquisa mais amplo mostraram-se adequados para a elaboração de um diagnóstico com objetivo de levantar alguns pontos para intervenção. Pareceu-nos, contudo, falhar no levantamento do ambiente interacional da criança na creche, devido a seu enfoque quase exclusivo sobre as oportunidades de contato entre o adulto e a criança, não dando o devido relevo à interação entre crianças.

Analisando nosso percurso neste trabalho, vemos que ele caminhou, de certa forma, paralelo aos estudos sobre desenvolvimento infantil das décadas de 70 a 80.

Novas perspectivas teóricas, metodológicas e ideológicas vieram questionar a ênfase na relação diádica mãe-criança como fator fundamental ao desenvolvimento infantil. Maior atenção passou a ser dada à rede de pessoas com as quais a criança estabelece relações dentro e fora da família, verificando-se que o tipo e a qualidade dessas relações variam conforme o grupo cultural estudado. Intensificaram-se, sobretudo, os estudos sobre interação entre crianças, mostrando que ela é muito mais precoce, frequente e relevante para o desenvolvimento da criança do que se havia pensado anteriormente (Mueller & Cooper, 1986; Rubin & Ross, 1982). No momento, nossos estudos também estão caminhando nesta direção, investigando a interação entre crianças pequenas em grupos estáveis e as condições que possam favorecê-las nas creches (Ferreira, 1985).

A partir desses dados, impõe-se uma nova concepção da creche e a relação dos pais enquanto contexto de socialização diverso do familiar, e no qual as crianças são criadas em grupo com adultos que não têm com elas um envolvimento afetivo tão intenso como a mãe.

---

Neste contexto, as outras crianças são possivelmente os parceiros mais disponíveis para contato e interação.

O planejamento do ambiente de atendimento da criança em creches precisa ser reformulado a partir dessa nova concepção, objetivando favorecer a interação entre crianças e propiciar-lhes experiências ricas e variadas, facilitadas pelos adultos e pela organização do ambiente físico, das atividades, rotinas e objetos. Com isso a pajem ficaria também mais disponível para estabelecer um contato individualizado com algumas crianças, enquanto as outras estivessem envolvidas em atividades e brincadeiras.

É importante destacar ainda que esta programação do ambiente e das atividades adequadas às necessidades e características de desenvolvimento das crianças deve, basicamente, considerar três grupos etários: o das crianças de até 18 meses, o das crianças de 18 a 36 meses e o das crianças acima de 36 meses. Além disso, essa programação só será efetiva na medida em que forem garantidas às creches condições mínimas de infra-estrutura e de pessoal.

## Referências bibliográficas

- AUGUSTO, M. *Comunidade infantil: creche*. Rio de Janeiro, Guanabara-Koogan, 1979.
- BEF, H. *Psicologia do desenvolvimento: questões sociais*. Rio de Janeiro, Interamericana, 1978.
- BELSKY, J. & STEINBERG, L.D. The effects of daycare a critical review. *Child Development*, Chicago, 49:929-49, 1978.
- BOWLBY, J. *Maternal care and mental health*. Geneve, World Health Organization, 1951.
- \_\_\_\_\_. *Attachment and loss*. New York, Basic Books, 1973. v.2. Separation: anxiety and anger.
- BONAMIGO, Euza M. Rezende. Lares vicinais em Porto Alegre: avaliação de um programa para crianças de 0 a 6 anos de idade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (51):33-45, 1984.
- BRONFENBRENNER, U. *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, Harvard University Press, 1979.
- CALDWELL, B.M. & FREYER, M. Day care and early education. In: SPODEK, B., ed. *Hand book of research in early childhood education*. New York, Macmillan, 1982.
- CLARK-STEWART, A. *Daycare*. Cambridge, Harvard University Press, 1982.
- FARIA, Mortari et alii. *Aplicação do sistema SASIRO na análise de seqüências de interação observadas em um grupo de mães e crianças e em creches*. s.n.t. Comunicação apresentada na XXXI Reunião Anual da SBPC, resumo 38 G.2, Fortaleza, 1979.
- FERREIRA, M.C. Rossetti. O apego e as reações da criança à separação da mãe: uma revisão bibliográfica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (48):3-19, 1984.
- \_\_\_\_\_. Comunicação entre crianças. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE DE PSICOLOGIA DE RIBEIRÃO PRETO, 15., Ribeirão Preto, 1985. *Anais*. s.n.t. no prelo.
- \_\_\_\_\_. Interação entre nutrição e fatores sócio-econômicos e culturais sobre o desenvolvimento. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (29):37-48, 1979.

- FERREIRA, M. C. Rosseti. Limites da psicologia preventiva enquanto instrumento de mudança social. *Ciência e Cultura*, São Paulo, 36(10):1723-9, 1984b.
- GUIRADO, M. **A criança e a instituição FEBEM**; considerações feitas a partir de alguns casos de internação. São Paulo, USP, 1979. tese (mestrado)
- KAGAN, J. et alii. **Infancy: its place in human development**. Cambridge, Harvard University Press, 1978.
- KING, R.D. et alii. **Patterns of residential care**; sociological studies in institutions for handicapped children. London, Routledge e Kegan Paul, 1971.
- LAZAR, I. & DARLINGTON, R. Lasting effects of early education: a report from the consortium for longitudinal studies. **Monographs of the Society for Research of Child Development**, 47(2-3), 1982. (whole serial number 195).
- LEWIS, M. & GOLDBERG, S. Perceptual cognitive development in infancy: a generalized expectancy model as a function of the mother — infant interaction. **Merrill-Palmer Quarterly**, (15):81-100, 1969.
- MUELLER, E.C. & COOPER, C.R. **Process and outcome in peer relationships**. Orlando, Academic Press, 1986.
- OLIVEIRA, Z.M.R. & FERREIRA, M.C. Rosseti. Propostas para o atendimento em creches no município de São Paulo: histórico de uma realidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (56):39-65, 1986.
- PICOLO, T.A. Fiorini. **O discurso e a realidade do atendimento de crianças em creche**. São Carlos, UFSCar, 1983. tese (mestrado)
- RAGOZIN, A.S. Uma avaliação laboratorial do comportamento de ligação das crianças em atendimento diarista. In: BEE, H., ed. **Psicologia do desenvolvimento: questões sociais**. Rio de Janeiro, Interamericana, 1978.
- RAMEY, C.T. et alii. the plasticity of intellectual development: insights from preventive intervention. **Child Development**, Chicago. No prelo
- ROSENBERG, Fulvia et alii. **Creches e pré-escolas**. São Paulo, Nobel/Conselho Estadual da Condição Feminina, 1985.
- RUBIN, K.H. & ROSS, H.S. **Peers relationships and social skills in childhood**. New York, Springer, 1982.
- RUTTER, M. **Maternal deprivation reassessed**. London, Penguin Books, 1981.
- SÃO PAULO. PREFEITURA MUNICIPAL. Coordenadoria do Bem Estar Social — COBES. **Creches**; programação básica. 3. ed. São Paulo, 1968.
- SELIGMAN, M.E.P. **Desamparo: sobre depressão, desenvolvimento e morte**. São Paulo, Hucitec/EDUSP, 1977.
- SILVEIRA, R.E. Secaf. **Oportunidades de contato entre a criança e o adulto em creches**. Campinas, PUCAMP, 1985.
- SPITZ, R.A. Hospitalism: an enquiry into the genesis of psychiatric conditions in early childhood. **Psychoanalytic Study of the Child**, (1):63-74, 1945.
- TIZARD, Barbara & HUGHES, Martin. **Young children learning**. London, Fontana Paperbacks, 1984.
- TIZARD, B. et alii. Environmental effects on language development: a study of young children in long-stay residential nurseries. **Child Development**, Chicago, 43:337-58, 1972.

Recebido em 4 de março de 1987

Regina E. Secaf Silveira, Mestre em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, é psicóloga da Escola de Educação Infantil Faz de Conta, em Orlândia, SP.

---

Terezinha Fiorini Picolo, Mestre em Psicologia da Educação pela Universidade Federal de São Carlos, é psicóloga da Associação de Proteção e Assistência à Infância, de Santa Cruz das Palmeiras, SP.

Vera Regina Perrone Delphino é graduada em Psicologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo (USP).

Leonor Mortari Faria, Mestranda em Psicologia da Educação na Universidade Federal de São Carlos, é psicóloga da Legião Brasileira de Assistência, em Ribeirão Preto, SP.

Maria Clotilde Rossetti Ferreira, Ph.D. em Psicologia pela Universidade de Londres, é professora do Departamento de Psicologia e Educação — área de Psicologia do Desenvolvimento — da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo (USP).

---

*The present study focuses on the interactional environment of nine daycare centers attended by low income families of Ribeirão Preto region (São Paulo). Data was collected on caretakers activities, frequency and type of caretaker/child interactions by means of a 20 hours direct observation in each daycare unit. The results showed extremely poor environments; a very low ratio of untrained and underpaid caretakers per child, leading to rare and short-lasting affectionate interaction. This data stresses the need to establish minimum standards to be observed by daycare centers. It is suggested that the concept of daycare as substitute mother care with its emphasis on adult-child interaction might not be the best approach to enhance child development, at least in crèches such as those observed. The concept of daycare as a diverse socialization context in which peer interaction should be stimulated might offer a better alternative to organize the crèches' environment as well as routines and activities of children and adults.*

---

*Cette étude a focalisé l'ambiance interactionnelle dans 9 crèches de la région de Ribeirão Preto (São Paulo). Les données ont été obtenues à partir des activités réalisées par les gardiennes, de la fréquence et du type d'échanges entre gardiennes et enfants, avec l'enregistrement de 20 heures d'observation directe dans divers situations et locaux de chaque crèche. Les résultats montrent un environnement très pauvre, avec une proportion très faible d'adultes par enfant. Cette situation ne permettrait pas que des échanges individualisés et affectifs puissent se réaliser. Ces résultats indiquent la nécessité d'établir des conditions minimales d'éducation pour les enfants en crèches. Il est suggéré que les projets éducatifs pour l'implantation de crèches ne doivent pas se baser sur le modèle caractéristique de la famille nucléaire qui accentue l'échange adulte-enfant. La crèche est un contexte différent de socialisation d'enfants en groupe où les échanges entre enfants doivent être favorisés.*

---

*En este estudio se hace una evaluación del ambiente de interacción en nueve albergues infantiles que atienden familias de bajo ingreso en la región de Ribeirão Preto (São Paulo). Datos sobre las actividades de los empleados, proporción, frecuencia y tipo de interacción adulto-niño en varias situaciones y locales fueron colectados en 20 horas de observación en cada una de esas instituciones. El ambiente de interacción se reveló muy pobre, con un cuadro de empleados pequeño, sin entrenamiento, con pésimas condiciones de trabajo y muy baja relación adulto-niño, situaciones que no permiten un cuidado individualizado y de afecto, y que demuestran la necesidad de definirse modelos mínimos para el atendimento de los niños*

---

*en el albergue infantil. Se propone que el planeamiento del ambiente y del atendimento en albergues infantiles no debe partir del modelo característico de la familia nuclear, centrada en la interacción adulto-niño. El albergue infantil constituye un contexto de socialización diferente de educación en grupo, donde debe ser favorecida la integración entre niños. Todavía, el ambiente, las actividades, rutinas y objetos deben ser planeados para que favorezcan el involucramiento del niño en actividades y juegos, propuesta que exige cambios en los aspectos fundamentales de la estructura y funcionamiento de los albergues infantiles.*



## Democratização da gestão universitária (mesa-redonda)

*Com o objetivo de aprofundar a reflexão sobre a prática da gestão universitária e visando delinear com maior clareza a política de democratização no ensino superior, o INEP reuniu em Mesa-redonda, em 18 de novembro último, especialistas da área, professores universitários e técnicos do Ministério da Educação, do Conselho Federal de Educação, do Instituto de Planejamento Econômico e Social e de outros órgãos. As exposições e os debates então registrados vêm transcritos a seguir.*

### ABERTURA

#### Palavras do Diretor-Geral do INEP, Professor Pedro Demo

Temos hoje a grata satisfação de poder discutir com um dos professores mais combativos na esfera da reforma universitária, que é professor Giannotti. Ele fará uma preleção sobre essa temática genérica, que é a democratização da gestão universitária, tendo dois debatedores: o Professor Jacques Rocha Velloso e o Professor Egas Moniz Nunes.

Vocês conhecem muito bem o Giannotti: além de professor de Filosofia, já aposentado, da USP, dirige o Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAPE), em Campinas, SP, e tem se celebrado muito pelas discussões que vem levantando em torno da condução democrática da universidade. Suas teses são bastante conhecidas, mas ele vai recolocá-las, dando-nos a oportunidade de discuti-las.

O Jacques, que todos também conhecem, é professor da UnB, muito ligado ao INEP, tendo dirigido, até bem pouco, a Secretaria de Planejamento do MEC.

O outro debatedor é o Egas Moniz Nunes, pessoa mais ligada à universidade particular: dirige uma instituição aqui em Brasília e, por ter participado do

Conselho Federal de Educação, conhece muito bem os problemas relativos à educação.

Tentamos compor um quadro equilibrado para que a discussão seja pluralista, aberta e produtiva. Sem mais delongas, passo a palavra ao Professor Giannotti.

### EXPOSITOR

#### José Arthur Giannotti

Agradeço este convite do INEP e, em particular, a oportunidade de falar nos portões do Ministério da Educação. Sempre é vantajoso falar na boca do lobo e, quem sabe, sem chegar propriamente a acreditar que daqui possa sair um movimento participacionista "a la Demo", ao menos chegar a reunir pontos de vista diferentes para entender melhor certas perplexidades sobre a reforma universitária.

Deram-me como tema "Democracia e gestão universitária". Vou tentar ser o mais breve possível, usando meu tempo tão-só para alinhar um argumento, o mais coerente que puder. Antes, porém, vou desenvolver algumas idéias básicas: de um lado, à idéia de eleição, de sufrágio; de outro lado, à idéia de cidadania.

A idéia de sufrágio universal significa o voto da totalidade do corpo político.

co; como essa eleição implica a lei da maioria, a idéia de sufrágio universal implica a negociação dos partidos, no sentido das partes do corpo político. Sem essa negociação a democracia inexistente. Ademais, gostaria de lembrar que não existe propriamente democracia sem que seus indivíduos sejam tomados, não apenas como indivíduos particulares, mas como cidadãos, isto é, indivíduos imbuídos de certos direitos. O exercício desses direitos está vinculado justamente à própria existência da cidadania.

O que significa uma cidadania para o sufrágio? Requer a autonomia de cada indivíduo diante da política. A idéia de democracia implica, pois, a idéia de que os indivíduos exerçam uma capacidade de escolha; já que elegem, precisam ter as condições para fazer uma seleção entre vários pontos de vista. Daí ser necessário pensar a cidadania como o exercício de seres racionais. Cabe notar que isto separa a idéia de cidadania, da idéia de indivíduo propriamente.

Sabemos que a maior conquista da democracia moderna foi o sufrágio universal, onde todos os cidadãos dum determinado território votam, mas não todos os indivíduos, porque se exclui do exercício da cidadania, e não da cidadania propriamente dita, os menores, os estrangeiros, os retardados mentais, etc.; de um lado, aqueles que não estão vinculados justamente à idéia da soberania da nação, de outro lado, os menores e os retardados que não têm o exercício da razão. É fundamental lembrar que toda democracia não confunde o indivíduo com o cidadão. O menor é um cidadão, cujo exercício da cidadania, se dá, porém, através dos seus representantes. A democracia só pode funcionar quando, ao menos formalmente, essa condição

do exercício de uma escolha racional se cumpra.

O que pode, então, significar a democracia de certas instituições que fazem parte da nação e não constituem a totalidade dela? Tomemos o exemplo de instituição tão importante como a família moderna. Se está em questão, ainda trave a nossa vida cotidiana. Cabe falar em uma família democrática? Obviamente não, porquanto, na família, existe uma hierarquia ligando seres autônomos e dependentes. Esta dependência, tanto educativa como financeira, não permite o voto. Isso não significa que a família deva ser autoritária, que pais e filhos não estabeleçam um diálogo muito importante entre eles. Convém que as decisões familiares sejam transparentes, harmônicas, pois é impossível deixar de levar em consideração a existência dum hierarquia inerente à família. Por mais que seja tênue, faz parte dela. Daí a palavra "democracia" simplesmente não se reportar a "família", como a palavra "azul" não se reporta aos números. Não tem sentido perguntar se os números naturais são azuis ou não.

Vejamos outro exemplo: O que significa democracia para um sindicato? Obviamente, para o sindicato vale o sufrágio, para integrar efetivamente os seus membros; as eleições sistemáticas, onde vale a regra da maioria, são instrumento fundamental. Quem são os cidadãos do sindicato? Todos os brasileiros? Obviamente não. O sindicato é um órgão nacional, cuja estrutura varia de país a país. Reúne certas categorias e, por isso, precisa resolver a questão básica de saber quem vota e quem não vota. De que modo se pertence a um sindicato? Isto não está ao arbitrio dos membros de toda sociedade. Se quiser me inscre-

ver no sindicato dos portuários, simplesmente não serei aceito, pois não cumpro os requisitos necessários para tanto.

Essa dificuldade coloca, de maneira muito mais crucial, o problema básico das democracias antigas, sobretudo da democracia ateniense. Nem todos os indivíduos que vivem ou nasceram em Atenas são atenienses.

Tentei mostrar, no início de nossa conversa, que na sociedade moderna também aparece esta dificuldade: nem todos os indivíduos são cidadãos. Mas esta questão é, de certo modo, encoberta pelo sufrágio universal. Em Atenas sabemos que nem todas as pessoas que lá moravam eram consideradas atenienses; escravos, comerciantes e muitos outros não ostentavam o título de cidadão, nem participavam das assembléias e não exerciam cargos de mando. A democracia ateniense formava seu corpo político com uma parte reduzida de sua sociedade. E tal questão não se resolve por definição, mas graças ao próprio embate político. Conhecemos o esforço da plebe no sentido de se incorporar na República Romana. Do mesmo modo, sabemos que num sindicato existe uma luta para vir e ser membro dele. Lembremos um exemplo antigo: a enorme luta dos "bagrinhos", na década de 60, para conquistarem o *status* de portuário. Nesse sindicato havia se constituído uma espécie de oligarquia, que se beneficiava do controle do trabalho dos portos. Mas os sindicalizados se aproveitavam do trabalho dos não-sindicalizados. Havia cidadãos e não-cidadãos participando da vida portuária. A definição do âmbito da cidadania é uma questão política; as categorias tendem, naturalmente, a defender as suas condições de trabalho e a restringir o número dos privilegiados. O

mesmo vale para a sociedade como um todo, por exemplo, a luta interna que se desenrola na França.

Voltando à sociedade brasileira como um todo, pode haver uma cidadania formal pela qual todo cidadão, todo indivíduo que nasce no território brasileiro, depois de uma determinada idade (vamos dizer da idade da razão), deve participar do jogo político. No entanto, até mesmo o esforço de estender o voto ao analfabeto, que acaba de ser feito, pode ser totalmente formal: a cédula na última eleição não foi feita para que o analfabeto votasse de fato. O ato de votar exigia um mínimo de alfabetização. A lei foi simplesmente burlada pela forma pela qual a cédula foi montada. Essa cidadania é consentida, para usar uma frase conhecida em Ciências Sociais.

Feitos esses comentários, posso agora perguntar: o que significa democracia na universidade? Durante a época da ditadura, quando tínhamos uma visão um pouco idílica da universidade, tivemos como bandeira de luta a democratização da universidade. Naquele momento essa democratização tinha um sentido político muito preciso: significava participação maior dos membros da universidade na defesa do seu território, tanto intelectual quanto físico. Tivemos, aqui em Brasília, invasões dos *campi* e muitas outras. Democracia da universidade queria dizer defesa da autonomia universitária. Depois que pelo menos este problema foi superado, passamos a perguntar: o que significa realmente a democracia na universidade? É preciso repensar a questão. Eu mesmo comecei tentando examinar alguns conceitos básicos: em que termos e em que nível uma universidade democrática implica eleições? Sem responder a essa pergunta não há uma universidade democrática.

Mas cabe também levantar uma segunda questão. Quais são os cidadãos da vida universitária? Este é um problema complicado. Raciocinemos por analogia. Qual é o cidadão do corpo político? Aquele que chega à idade da razão, que é capaz de desenvolver raciocínios, fazer uma escolha que lhe permita optar entre várias soluções possíveis; isto é, o cidadão é aquele que tem o mínimo de autonomia para decidir as questões políticas, sem o que não pode vir a ser cidadão, ou é menor, ou é estrangeiro, ou é retardado.

A universidade é uma instituição que tem por função mínima a docência, a pesquisa e a prestação de serviços culturais. Isso significa que o cidadão universitário é aquele que tem autonomia para a pesquisa, para docência e para prestar serviços à comunidade. O que acabei de lhes dizer é a definição do doutor; quer se queira, quer não. Do ponto de vista formal, o cidadão universitário, isto é, o indivíduo capaz de exercer a sua autonomia no interior de um campus, é o doutor. Esta é uma definição formal e vou adiantando desde já que não proponho que a universidade se converta numa espécie de república de doutores. Quero lembrar, porém, que a condição formal — o doutoramento — prevê uma série de trabalhos que transformam o indivíduo social em membro autônomo da universidade. Bem sei que isto não é verdade. Existe muito doutor absolutamente incapacitado de exercer quer a pesquisa, quer a docência, etc., enquanto existe muito mestre ou muito aluno avançado capaz de cumprir essa tarefa. Mas os formalismos têm as suas razões de ser. Ou vamos liquidar de vez a carreira universitária, propondo que todo aquele que entra na universidade passa a ter direitos absolutamente iguais — o simples

concurso de entrada assegurando esse tipo de cidadania — ou passamos a levar a sério a barreira do doutoramento. Cabe tomá-la como o ponto de passagem entre a minoridade do professor e do pesquisadores, e o pleno exercício da sua soberania.

No entanto, a universidade não é apenas o lugar de pesquisadores e de professores. Por ora deixemos de lado o funcionário como tal. Cabe lembrar que mesmo esses professores e pesquisadores, além de serem, por assim dizer, membros de direito do corpo político da universidade, também são empregados; mantêm relação de salário com entidades particulares ou com o próprio Estado. Graças a esta relação os indivíduos passam a ter outros direitos, diferentes dos direitos acadêmicos. Não vejo, pois, razão nenhuma para que a luta sindical em prol da estabilidade no emprego, luta legítima, também não valha para a universidade. Se o operário, depois de certo período, procura (e em certos lugares obtém) estabilidade no emprego, não há motivo algum para, em nome de um ideal acadêmico, privar os professores e pesquisadores dessa garantia. Por que, no meio de sua carreira, se não tiver feito doutoramento, deve simplesmente ser despedido?

Isso é um direito legítimo de um professor, não enquanto cidadão da universidade, mas como assalariado. Percebe-se que a universidade fica cindida, arrebatada por uma contradição; contradição que não separa, de um lado, os doutores e, de outro lado, o baixo clero, por assim dizer. Cada indivíduo na universidade é atravessado por exigências contraditórias. De uma parte deve fazer uma carreira universitária que lhe permita chegar até a autonomia formal e efetiva para investigar e ensinar; de outra, é um

assalariado, que, como todos os outros, tem direito à estabilidade no emprego. Daí a crise da universidade ter fundamentos categorias muito fortes.

É possível resolver essa crise simplesmente encontrando um novo modelo de universidade, onde essa contradição desaparecesse? Trata-se duma crise de crescimento que leva a universidade dum estágio para outro? Não o creio. Se entrou em crise, é porque, dentre várias razões, passou a ser o ponto de encontro de dois direitos: o direito da cidadania do doutor e o direito do trabalhador enquanto assalariado. se ambos são legítimos, cabe pensar essa contradição e encontrar meios de conviver com ela. Isso me leva a pensar a universidade, não só em termos formais, mas também como o lugar onde se desenvolvem certos poderes, confluência de forças, de agentes que se organizam em vista de determinados fins, interesses, juntando-se e exprimindo-se politicamente.

O primeiro a existir na universidade é o poder acadêmico. Alguns acham ridículo que eu fale nele. Outro dia apareceu um artigo (que não me mencionava) demolindo o conceito de poder acadêmico, porque este não tem o monopólio da violência, não tem a representatividade do poder político, etc. ... Retruco simplesmente que a relação de poder não se identifica com o poder estatal. Isto é o be a bá de qualquer sociologia. O pátrio-poder não possui monopólio da violência, o que não impede que utilizemos esse conceito com um grande proveito. A noção de poder implica mais do que a noção de influência e não se identifica a poder estatal. Designa justamente a possibilidade de pessoas se organizarem para modificar o comportamento dos outros, situando-se num es-

paço social. Ora, o poder acadêmico se torna muito visível quando se percebe que tem sido objeto, principalmente a partir de 1968, de um ataque sistemático e demolidor. Sessenta e oito foi a grande vingança dos outros poderes, na universidade, contra o poder acadêmico. Isso ao nível mais elementar. Como exemplo, vale a pena lembrar a famosa ideologia de que a aula magna era absolutamente desnecessária, importava o seminário. Naquela época (1970), havia muito professor que entrava na aula dizendo: "olhem (tomando ares socráticos), eu não sei nada, nós vamos estudar juntos, vamos examinar este tema e trabalhar para obter um resultado coletivo". Mistificação pura; obviamente quem escolhia o tema era o professor, quem dava as notas era o professor e assim por diante. O que estava atrás disso? Que no seminário quem levantasse a voz assumia vicariamente um determinado poder; como havia completa variedade dos postos, o poder acadêmico se dissolveria. O sábio, a pessoa que tinha mais experiência, que tinha estudado o texto antes e gasto vinte anos meditando o assunto, desaparecia naquele momento para dar lugar simplesmente à ilusão de que todos estavam lendo o texto com olhos virgem. Dessa "imaculada conceição" brotaria um saber, encarnando-se no meio da aula...

Outra mistificação foi a idéia de que as avaliações podiam ser feitas por qualquer um. Até mesmo se reivindicou que as bancas de concursos integrassem alunos e professores (naquela época não se apelava para os funcionários ainda).

Existe uma coisa que, a meu ver, não se pode negar: certas pessoas, por exemplo, sabem demonstrar o teorema de Göedel; outras não o sabem. Quando se defrontam numa sala de aula, uma vai

ensinar essa demonstração à outra. Isso, por enquanto, não implica poder algum; apenas uma relação de transferência de conhecimento. Mas acontece que a escola formal não se resume a essa transmissão; ela é muito mais. Porque o lógico sabe demonstrar o teorema de Gödel, vai avaliar o estudante, se este aprendeu ou não esta demonstração. Isso já é poder, porque define se o aluno vai poder sair da escola, com diploma ou não; se vai ser obrigado a repetir o ano, se vai estar impedido de cursar tal matéria, enfim, tudo isso influencia a vida do pobre coitado. Se isso não fôr poder, não sei o que poder será. Além disso, o próprio professor é avaliado sistematicamente. Foi avaliado enquanto estudante, foi avaliado nas suas teses, por seu público, etc.; depois de um certo período, passa a avaliar estudantes e seus pares. Esta avaliação tem consequências: cria uma hierarquia de mérito, confere influência a certas pessoas, permite-lhe orientar certas pesquisas nessa ou naquela direção, dá poder junto aos órgãos financiadores e assim por diante. O poder acadêmico se exercita, pois, no poder da avaliação. A grande questão, a meu ver, que se coloca hoje, é perceber que o fim do sistema de cátedra implica a avaliação dos departamentos, na medida em que estes foram definidos como unidades de ensino e pesquisa. Aqui "a porca torce o rabo", porque o professor, individualmente, está acostumado a uma avaliação individual. Mas a idéia de uma avaliação de seu trabalho no departamento, de seu trabalho enquanto grupo, cria-lhe um problema muito sério. De um lado, porque, como vocês sabem, a universidade é o paraíso das classes médias. Estas, como tais, são o paraíso do fazer de conta. Hoje em dia entre o fazer e o fazer de conta a distinção é

muito tênue. É possível medir o efeito de uma campanha epidemiológica, porém é muito difícil medir o de uma consulta. Isto dá ao médico, ao consultar, ampla possibilidade de fingir seu conhecimento, fazer de conta que está consultando. O professor pode mistificar ainda mais. É muito fácil, em particular dada a ignorância geral do país, falsificar uma aula. Se a avaliação começa a pôr em xeque os mecanismos mais fundamentais, pelos quais os indivíduos das classes médias encontram um lugar ao sol, evidentemente só pode provocar reação furibunda por parte dessas pessoas. Como se sabe, as classes médias perdem os dedos, mas não perdem os anéis; é preciso que não haja nem ossos para segurar os anéis, senão alguma coisa mais sólida poderá desenhar uma regra que ofuscará o falso brilho desses louros.

Permanece a questão fundamental: como avaliar os departamentos? A CAPES tem feito algum progresso nesse setor. Não acredito, porém, que uma única metodologia resolva o problema. Importa salientar que o fortalecimento do poder acadêmico supõe a criação do sistema nacional de avaliação; não existe universidade sem poder acadêmico. Este, porém, precisa conviver com os outros poderes existentes, em particular com o poder sindical, tão legítimo como qualquer outro, do ponto de vista social global; sua tendência é para o corporativismo, como qualquer sindicato numa sociedade moderna de massas. A despeito de todas as críticas que se deva fazer a ele, é com ele que vamos conviver. Para uma associação docente que tem funcionado sobretudo como poder sindical das universidades, é maquiagem se apresentar como defensora da qualidade e da excelência do ensino, quando, na verdade, seu trabalho sistemático é

defender os interesses de seus grupos.

Dai minha primeira proposta: a primeira coisa a ser feita é separar "alhos e bugalhos"; é separar poder sindical de poder acadêmico. Isso não implica que os agentes não possam ser os mesmos indivíduos, mas os modos de representação e de aglutinação precisam ser diferentes. Nada impede que eu participe de uma luta sindical e depois tome, às vezes, atitude contrária, ao participar dum comitê de avaliação; a vida é assim mesmo. A universidade vive essa contradição e, somente sobreviverá, se soubermos transformá-la no espaço de uma negociação entre os poderes existentes nela. Ademais, além dos poderes já mencionados, existe o poder político. Este emerge, por mais estranho que pareça, sobretudo atravessando as reivindicações estudantis. O grande fermento político da universidade, nos últimos tempos, tem sido os estudantes. Não é a toa que a UNE possui grande vocação política e nacional; é bom que assim seja durante muitos anos, interrompidos pelo último período de obscurantismo político, formou lideranças políticas e quase sempre aglutinou muito mais os movimentos de reformas da sociedade do que aqueles de reforma da universidade. Politiza a pequena reivindicação e, passando pela utopia, lança a proposta pela emancipação do homem. Mais: nos últimos tempos, por causa tanto da repressão quanto da expansão das universidades privadas, começa a ser pressionada por movimentos sindicais em defesa de interesses econômicos desses estudantes; põe-se em luta contra o aumento das anuidades ou contra o pagamento de taxas extras e assim por diante.

Portanto, seriam três, a meu ver, os poderes mestres da universidade: o poder acadêmico, o poder sindical e o po-

der político. Poderiam me perguntar: e o poder burocrático? (Aliás, a coisa mais evidente no mundo moderno é a burocratização das universidades). Não constitui um poder? Por certo que sim. Mas só que o poder burocrático é poder que não se nomeia, não se organiza, funciona por sua negatividade, enervando o poder acadêmico, o sindical e o político. Por isso não lhe estou dando a importância devida se eu não tomasse a perspectiva de uma reforma da universidade. Para o diagnóstico, certamente esse poder burocrático é de suma importância, mas, do ponto de vista da sua reforma, das forças que são possíveis mobilizar para modificá-la, a burocracia é peso morto. Mais ainda; ela se desfaz, defrontando-se com uma força renovadora.

Só poderemos ter, pois, uma universidade moderna, se for o espaço que concilie o cruzamento das três forças. Dessa perspectiva, é possível abandonar uma análise meramente típica. Não vale a pena pensar a universidade como tipo ideal, cruzamento de traços pertinentes da docência, da pesquisa e da extensão, tirando certos requisitos que a universidade deveria cumprir. Parece-me mais produtivo proceder a uma análise das forças sociais que a travam por dentro e por fora e, a partir daí, pensar uma reforma possível. Qual seria o projeto? A meu ver, reforçados três poderes existentes na universidade moderna. O reforço do poder acadêmico deve ser feito através do sistema flexível, atualizado, de avaliação. Isto não significa, porém que possamos impor um sistema de avaliação para a comunidade acadêmica. Aí reside, acredito, um dos defeitos maiores do projeto GERES. Na medida em que restringiu-se à reforma das universidades federais e, na medida em que não

enfrentou o grande problema do órgão avaliador, que por natureza é o Conselho Federal de Educação, parou no meio do caminho. E tem havido sinais de que o CFE absorveria prazerosamente esta tarefa de avaliação. Qual é sua legitimidade, porém, para cumpri-la, tendo em vista o modo pelo qual tem sido composto?

O GERES propõe como órgão avaliador uma parte da burocracia esclarecida do MEC; obviamente essa proposta não poderia ter boa acolhida nas comunidades científicas. No fundo, se hoje (suponhamos), os avaliadores da CAPES são bons, nada nos garante que daqui a dez anos não venham a ser muito ruins. Esse tipo de avaliação equivaleria a dar autonomia à universidade com uma mão e retirá-la com a outra, pois o MEC passaria a avaliar o desempenho dela por meio de investigadores cooptados. O modelo atual da CAPES pode ser muito bom, mas não é democrático, porquanto exclui a eleição "inter pares". Para que haja um sistema de avaliação no País, inteiramente legitimado, os avaliadores devem ser eleitos pela comunidade científica, basicamente pelos doutores da universidade, por seus cidadãos. Obviamente, por questões práticas, essa eleição só pode ser indireta e por listas. Isto significa a extinção do Conselho Federal de Educação. Não há razão para se ter complacência com um órgão que se burocratizou ao extremo e que, nesses últimos anos, transformou-se no depósito dos nepotes dos príncipes. Não há dúvida, ali se encontram excelentes pessoas e ótimos intelectuais, mas a maneira pela qual foram escolhidos retira-lhes qualquer legitimidade acadêmica, que lhes permita exercer qualquer forma de avaliação. Como este Conselho deve ser o órgão máximo que traça as políticas

educacionais do País, e como a avaliação deve ser o ponto nevrálgico delas, o dito instituto deve ser suprimido por ter caducado em suas funções.

Além disso, é preciso dar condições para que se desenvolva o poder sindical. Assim como o poder político, deverá saber exatamente por onde deve entrar e por onde deve sair da universidade. Uma das grandes conquistas da democracia moderna é fazer o poder político parar diante das portas da universidade. A politização dela implica independência em face da política partidária. Todas essas regras precisam ser perfeitamente esclarecidas. Com a definição mais clara das tarefas e limites destes poderes, será possível, então, enfrentar a questão prática da gestão. Já se percebe, pelo que ficou dito, que sou inteiramente contra qualquer tipo de eleição universal, paritária, para todos os conselhos e órgãos dirigentes da universidade. Sempre vale a pena remeter à experiência da PUC de São Paulo, uma universidade que prezo muito, que me acolheu no momento de repressão, assim como a outros professores aposentados pelo AI-5, como Florestan Fernandes, Octávio Ianni. Como a respeito muito, preciso pensar sua experiência "democratizante", ou melhor, populista. Ora, o que tudo isso significou? Simplesmente confundir, borrar integralmente as fronteiras entre o poder acadêmico, o poder sindical e poder político. O resultado foi, por exemplo, os professores elegerem um reitor e logo depois entrarem em greve contra o reitor eleito, pois este deve lidar com a instituição mantenedora; os alunos elegerem esse reitor e, em seguida, ocupando a reitoria, o impedirem de trabalhar. Que tipo de representação é esta? Do que ele se torna representante pela eleição direta e paritária se nos momentos de crise, mo-



mentos cruciais da representação, não pode exercer esse seu mandato? Portanto, o sistema está "furado" do ponto de vista formal da representação. E o sistema também está "furado" do ponto de vista da pesquisa. Todo mundo sabe que a PUC nunca fez muito por ela, mas nos últimos tempos a situação piorou ainda mais. Como o trabalho de decidir em assembleias populistas é insano, a primeira reivindicação dos professores foi que esse trabalho contasse na avaliação de suas carreiras, como se a tarefa de conhecer se confundisse com o processo de representar.

Se tivéssemos os poderes perfeitamente constituídos, as eleições para reitor, para o conselho de avaliação, para o conselho de recursos humanos, etc. seriam ponderadas diferentemente. É preciso reconhecer desde logo que também a paritária qualifica o voto, pois, em vez do sufrágio universal, estabelece pesos diferentes para que os três setores (professores, alunos e funcionários) atinjam um equilíbrio. Ou se adota o sufrágio universal, ou se qualifica o voto e, neste último caso, cabe refletir sobre o sentido da ponderação proposta, ao invés de encobri-lo sob a capa duma igualdade superficial. É possível balancear as eleições de formas diferentes e não convém recusar terminantemente qualquer forma de voto indireto.

Depois dos desastres do último colégio eleitoral que elegeu o Presidente da República, esta forma de eleição ficou desacreditada, mas a experiência tem longa tradição e tal forma funciona corretamente em vários países. Parece-me a melhor maneira de eleger um reitor da universidade. Foi a proposta que fizemos, quando fomos encarregados de modificar os estatutos da Universidade de São Paulo: faz-se a eleição para os vá-

rios órgãos dirigentes, com diferentes quotas de representantes de professores, alunos e servidores, conforme as funções de tais órgãos. Esses representantes poderiam ser reunidos num enorme colégio, completados por outros representantes diretamente escolhidos, de tal modo, por exemplo, que os professores ficassem com 50%, os alunos com 30% e os servidores com 20% de todo o corpo eleitoral. Essa fórmula equilibraria representações de várias espécies. Obviamente os conselhos de avaliação ou de pós-graduação teriam grande maioria dos professores, mas não vejo empecilho para que um conselho de recursos humanos tenha maioria de funcionários; mas no todo, no órgão máximo, que delinea as políticas da universidade, deve ponderar o poder acadêmico, representado pelos professores graduados. Esta fórmula, ademais, vincularia o aluno ou o funcionário a uma determinada gestão burocrática, mostrando-lhes como a universidade funciona por dentro, o que seria um obstáculo a mais ao populismo.

Não acredito, entretanto, que uma solução tenha que ser imposta. Aqueles institutos que foram traumatizados por anos de autoritarismo que façam, se quiserem, sua experiência paritária, passem pelo populismo. Que cada universidade escolha sua forma de gestão, desde que seus resultados sejam avaliados "inter-pares", por comissões vindas de fora. Não teimo que minha fórmula seja melhor do que outras, mas o mérito dela, ao menos, é tentar examinar de frente o problema da ponderação dos votos.

Falando a respeito da democracia na universidade, não posso deixar de mencionar uma questão muito grave: não haverá universidade democrática, se não existir acesso democrático a ela. Isto implica o reestabelecimento da escola pú-

blica como medida, permitindo que todas as camadas da população cheguem a ela, de modo que se torne mais representativa das diferenças de nosso povo. E essa reforma do ensino público de 1.º e 2.º graus também depende daquilo que a universidade fizer por ela.

Tomemos um exemplo delicado: a oposição entre escola pública gratuita e paga. Nos termos em que está sendo colocada, parece-me uma falsa questão; no fundo, toda escola é paga e, com o sistema de tributação vigente no País não são os ricos que pagam mais por ela. Também não vale perguntar se o aluno vai pagar o custo de seus estudos. O trabalho de Jacques Rocha Velloso, a respeito da Universidade de Brasília, evidencia que, cobrando anuidades dos alunos que podem fazê-lo, não se obterá mais do que 10% dos custos da instituição.

Mas o argumento é de dois gumes: pode servir para a defesa duma universidade absolutamente gratuita, ou também para que os alunos que possam pagar alguma coisa o façam, desde que o Estado não se insente de suas responsabilidades para com a educação. No entanto, este dinheiro arrecadado pode ser diretamente dirigido para a reforma da escola pública de 1.º e 2.º graus. Se um conselho formado pelos próprios estudantes, assistido por um membro do Ministério Público, vigiasse o arrecadamento desses recursos e, além do mais, suas próprias formas de distribuição, estaríamos promovendo melhor distribuição de renda no País e permitindo que moças e moços das classes populares chegassem até a universidade. Quantos CIESPs seria possível instalar com tais recursos? Ao invés de sair gritando contra qualquer forma de elitismo — e não há sociedade moderna sem elites —, melhor

seria propiciar a formação de elites com verdadeiros compromissos populares.

Uma solução como esta, porém, não encontraria a barreira dos vestibulares? Todo o mundo sabe que eles são feitos de tal modo que privilegiam os alunos oriundos das escolas privadas em prejuízo daqueles que "gramaram" nas péssimas escolas públicas atuais. Durante a discussão dos problemas constitucionais pela Comissão Afonso Arinos, este problema foi levantado e surgiu a proposta de reservar uma quota para os alunos carentes. Nada mais corporativista. Os alunos carentes, que seriam recebidos no vestibular, reclamariam depois exames especiais, o que resultaria, no final, na diferenciação de médicos carentes e médicos não-carentes, engenheiros carentes e outros não-carentes, e assim por diante. Duvido que um de vocês procuraria operar-se com um desses médicos carentes. Isto implicaria prestar serviços ainda piores para as classes pobres. Já se conhecem pressões das universidades do Norte e do Nordeste para que a CAPES adote critérios diferenciados de avaliação para elas. Por toda parte, pede-se que se privilegie o produto desigual, quando seria necessário adotar medidas que igualassem a produção.

Todas essas fórmulas de diferenciação são inoperantes e iníquas. Ou criamos condições para que todos os estudantes compitam em condições de igualdade para passarem a barreira do vestibular (evidentemente reformada), ou estaremos pondo em risco a unidade do País. Padrões de alto nível devem valer para todos. Se muitos não podem competir em condições de igualdade, cabe criá-las. Uma fórmula seria as universidades recriarem os antigos colégios universitários, recebendo então exclusivamente alunos da escola pública. Estes seriam

recicladados, contariam com bolsas e melhores condições de trabalho e não passariam pelo vexame da carência. Do mesmo modo, urge lançar os pesquisadores do Norte e do Nordeste na competição nacional, oferecendo-lhes condições excepcionais de melhorarem a qualidade de seus trabalhos. No entanto, as políticas de privilegiar essas instituições universitárias têm resultado numa espécie de coronelismo intelectual no Nordeste, às vezes abaixo da competência intelectual do Sul, o que também reflete na situação do "Sul maravilha", que se desgarra dos grandes problemas nacionais.

Não estou mais do que fazendo propostas para uma discussão. Não tenho a solução no bolso do colete, em particular porque não uso colete. Estou disposto a voltar atrás, diante de argumentos ponderáveis. Penso apenas estar mostrando a viabilidade de novos caminhos. O diálogo é o meu propósito, com o intuito de inventar coisas novas. E assim encerro o que tinha de dizer. Muito obrigado.

*O Professor Pedro Demo* — Bem, então vamos passar aos debatedores. Começaremos pelo Professor Jacques Velloso e, em seguida, ouviremos o Professor Egas Moniz. Vamos supor... uns quinze minutos cada um?

## **1º DEBATEDOR** **Jacques Velloso**

Desejo agradecer ao INEP pela oportunidade de participar deste debate com José Arthur Giannotti, a quem muito admiro pelo que vem publicando na sua vida acadêmica. Eu, como bom aluno, fiz meu dever de casa e preparei-me pa-

ra a discussão. Mas não sei se começo discutindo o Giannotti da fala ou o do livro. A fala foi um pouco adiante do livro e num tom diferente; no livro suas críticas foram muito mais impiedosas do que aquelas feitas aqui hoje.

Seja como for, o Giannotti do livro tem muito a ver com o que ouvimos hoje: vou começar baseando-me naquilo que li, completando com o que ouvi.

Quanto aos primeiros três quartos da palestra, eu teria a fazer apenas algumas retificações e complementos. Estou de inteiro acordo com a essência do seu argumento, baseado na noção — correta — de cidadania na universidade. Esta é, efetivamente, o espaço de poder acadêmico, que precisa ser diferenciado do poder político e do poder sindical. E a consolidação do poder acadêmico implica, sim, avaliação.

O poder acadêmico existe, inclusive, porque a relação professor-aluno é essencialmente assimétrica. Isso foi bem ilustrado pelo Giannotti em seu livro, quando disse que o professor aprende com o aluno, porém muito mais ensina do que aprende. Está aí consagrada a assimetria. Para todos nós que somos da área de educação, essa é uma verdade que pertence ao nosso dia-a-dia, embora, recentemente, algumas correntes pedagógicas tenham tentado negá-la; isso também foi abordado com propriedade pelo Giannotti hoje, quando se referiu àqueles seminários nos quais, aparentemente, tudo seria discutido em conjunto — professores em suposto pé de igualdade com os alunos.

Na identificação dos diferentes poderes que existem dentro da universidade, quero chamar a atenção para o poder sindical. No seu livro, o Giannotti faz uma dura crítica ao poder sindical e procura estabelecer uma clara diferença en-

tre este e o poder acadêmico, como ele aqui fez. Gostaria de referir-me ao livro para reforçar um aspecto que é importante e que hoje já ficou esclarecido. De-sejo reforçá-lo justamente porque, no livro, ele não está sublinhado. Trata-se de reconhecer a relevância do papel que o movimento docente vem tendo no País, ao longo dos anos, na luta pela democratização da universidade e da própria sociedade brasileira. Hoje o Giannotti foi muito feliz ao mostrar que em cada um de nós, enquanto professores de uma universidade e enquanto trabalhadores da educação, existe aquela contradição decorrente de sermos simultaneamente parte do poder acadêmico e parte do poder sindical que se constitui. É importante atentar para a natureza da crítica que é feita do poder sindical, ao movimento docente. Muitas vezes passa despercebido o importante papel — contraditório — que o movimento vem tendo na redemocratização da vida universitária.

Minha crítica seria, portanto, a de que a crítica ao poder sindical corre o risco de perder-se num maniqueísmo; risco que hoje foi evitado quando se apontou essa contradição imanente à própria natureza das atividades que cada um de nós desenvolve na universidade, enquanto membros do poder acadêmico e também do poder sindical. Este é o primeiro ponto para o qual eu gostaria de chamar a atenção.

O segundo ponto refere-se à questão da autonomia e da avaliação. Por ele eu chegaria à questão da democratização e, por fim, à do ensino público e privado. A autonomia é vista pelo Giannotti como inseparável da avaliação. Para que a universidade seja autônoma é preciso que ela preste contas ao público. Ao tratar dessa questão eu faria uma distinção

entre universidade pública e privada. Ao longo de minha exposição vou me referir sobretudo ao caso da universidade oficial e mais tarde, durante o debate, talvez tenha a oportunidade de esclarecer porque faço essa distinção e porque me refiro sobretudo às instituições públicas.

Entendo a autonomia da universidade pública exatamente como o Giannotti vê a autonomia universitária em geral. No início deste ano, num seminário promovido pela CAPES, pela UnB e pelo CRESALC da UNESCO, do qual ele participou, minhas idéias a respeito do tema foram ventiladas. Para mim a autonomia da universidade pública é um equilíbrio delicado, no qual de um lado está sua independência em relação à sociedade e sua proteção da tutela do Estado e, de outro, seu compromisso social de servir a esta mesma sociedade; e essa autonomia não é alguma coisa teórica, mas algo a ser conquistado na prática. Ora, se há esse compromisso de servir à sociedade, então é indispensável que a universidade seja avaliada. A avaliação é parte desse compromisso social que a universidade pública deveria ter, que ainda não o tem em grau adequado e que precisa ser construído.

Mas, se o binômio autonomia e avaliação é algo inseparável, há também um outro binômio que me parece igualmente indissociável. Trata-se da avaliação do desempenho das instituições públicas justamente com a apreciação das políticas educacionais, com o exame da história recente da universidade brasileira. Uma coisa não pode ser separada da outra.

O Giannotti várias vezes fez menção a essa história recente da universidade brasileira. Entretanto, ele, que mais do que muitos de nós viveu e escreveu essa

história, talvez não a tenha levado na devida conta, quando tratou da avaliação das instituições de ensino superior e da democratização da gestão da universidade pública. Eu gostaria de acrescentar ao que ele já mencionou alguns aspectos dessa história recente, que é de todos nós conhecida. Não há propriamente novidades no que vou dizer, mas desejaria dizê-lo, em virtude de sua relevância para o argumento que vou formular em seguida, quanto à democratização interna da universidade. Segundo penso, as questões da avaliação e da democratização interna da universidade pública só podem ser compreendidas à luz do que vem sendo a instituição ao longo das últimas duas décadas.

Durante esse tempo tivemos uma universidade oficial oprimida e reprimida, na qual a crítica foi calada pelo autoritarismo, de certa forma isolando a instituição da sociedade. Se ela é hoje mais estatal do que pública, esse seu caráter está estreitamente relacionado ao isolamento a que foi submetida. Nesse período, tivemos também uma reforma universitária e uma política educacional baseadas, como sabemos, na produtividade, na eficiência e no espírito empresarial, sempre em detrimento da democratização. Tudo isso tem importância para explicar o que é a universidade pública hoje.

Nesse mesmo período foram elaborados e aplicados dispositivos legais que submetiam a universidade à tutela do Estado, como, por exemplo, aqueles através dos quais os reitores das fundações eram nomeados como se fossem assessores particulares do Presidente da República.

Além disso, desde meados da década de setenta vem ocorrendo uma progres-

siva compreensão proporcional dos recursos orçamentários para outros custos e capital, verbas com as quais a universidade custeava sua pesquisa. Esse processo de achatamento aguçou-se nos anos oitenta. A pesquisa na universidade oficial passou a depender quase que exclusivamente de recursos captados fora dos muros da instituição. A compreensão dos orçamentos de pesquisa comprometeu a qualidade do ensino e serviu também para comprar a autonomia da universidade, vendida em troca de recursos para sua sobrevivência.

Em anos passados tivemos ainda uma contenção do crescimento das vagas na universidade federal, sobretudo na primeira metade da década de setenta, e um favorecimento, um grande estímulo, inclusive financeiro, ao florescimento de faculdades particulares. Eis aí uma questão diretamente relacionada ao acesso à universidade pública, àquilo que poderíamos chamar de democratização externa da universidade.

No bojo desses processos, e também como resultante deles, violentou-se a autonomia da universidade; oprimiu-se a luta pela democratização interna que nascia aqui e acolá; nessa luta o movimento docente sem dúvida desempenhou um papel do maior relevo. Daí porque, para se democratizar a gestão na universidade pública, evidentemente não bastam alterações cosméticas na sua fisionomia; é preciso que se conquistem novos espaços de diálogo e de participação dentro da instituição. E é por este motivo que as eleições diretas para dirigentes hoje são um veículo importante para a conquista desses novos espaços de diálogo e participação; não sei se o serão amanhã, mas, hoje, certamente o são.

Acredito, no entanto, que a escolha dos dirigentes e dos membros dos colegiados deve ser vista de forma diferente das eleições para os cargos públicos. Veja o caso dos órgãos colegiados, por exemplo. Sua composição deve ser, sim, diferenciada de acordo com a função que preencha cada órgão. Mas não creio que em qualquer colegiado devêssemos ter uma representação de um terço de cada um dos segmentos da instituição. Na gestão da universidade, atualmente, um terço é uma palavra mágica. Mas como você já disse, ela serve para dissimular a desigualdade implícita nessa aparente igualdade de votos para cada categoria. Sua origem provavelmente remonta às velhas lutas pela participação de um terço dos estudantes na gestão da universidade, nos anos sessenta.

Creio também que as eleições diretas têm que ser feitas, sim, mas sem desvincular a universidade pública do Estado. Não se pode considerar a comunidade universitária como se tivesse recebido um mandato popular, como se formasse um colégio eleitoral para o qual o povo teria delegado plenos poderes para a escolha de dirigentes da instituição. Se a universidade vai eleger seus dirigentes, para que sua vinculação como o Estado seja mantido, poder-se-ia pensar, por exemplo, em eleger uma lista triplíce. Não sei se esta seria a melhor solução, mas é uma hipótese para se trabalhar com ela. Por que não uma lista triplíce de reitores, por exemplo, e também de diretores de institutos e faculdades? Caberia então ao Poder Executivo nomear um dos indicados para a lista triplíce de reitores, supostamente respeitando a vontade da maioria. Criar-se-ia com isso um espaço de negociação. O espaço da negociação, como já mencionou o Giannotti, é de grande importância pa-

ra a construção da democracia na gestão da universidade. Ele próprio propõe em seu livro que, uma vez extinto o atual CFE, este conselho seja substituído por um outro órgão cujos membros indicados pela comunidade acadêmica e nomeados pelo Poder Executivo. Entendo que da mesma forma talvez pudessem ser escolhidos os dirigentes da universidade.

Seriam esses os principais pontos que gostaria de trazer ao debate acerca da democratização da gestão da universidade.

Quanto à avaliação, eu desejaria reiterar aquele aspecto ao qual me referi há pouco, o de que a avaliação do desempenho acadêmico das instituições implica necessariamente a apreciação das políticas educacionais vigentes e progressas. A universidade que temos hoje, vale repetir, em boa medida é resultante das políticas do Estado, daquelas medidas que aponte de forma muito sumária. E é no contexto dos efeitos dessas políticas que o desempenho de cada instituição pública pode e deve ser avaliado. Se a produção do professor *a*, *b* ou *c* pode ser apreciada por critérios como o do mérito acadêmico, não consigo ver como uma universidade poderia vir a ser avaliada sem que se considerasse sua história recente, na qual as políticas do Estado para o ensino superior tiveram papel preponderante.

Por fim, uma última questão — e aí nós temos o Giannotti e eu, uma discordância radical. Trata-se da questão ensino público *versus* ensino privado. Essa *não é* uma falsa questão, assim como o dilema ensino superior público gratuito *versus* pago também *não é* falso. Como o tempo é curto, vou tocar apenas em dois ou três aspectos importantes,

deixando o restante para a discussão com os demais colegas que não participam da mesa.

Se aceitamos que o ensino é um direito, um direito do cidadão, então é preciso que haja formas públicas de assegurá-lo, formas públicas e gratuitas. Isso inclui o nível superior. Mas, diriam vocês, hoje nós temos uma universidade pública e gratuita que é freqüentada por ricos e um ensino superior particular que é freqüentado pelos menos ricos, pela classe média-baixa.

Segundo esse raciocínio, tal distribuição configuraria uma situação de injustiça social. Ora, é preciso atentar para o fato de que era outra a situação no País, no início da década de 60, antes da inversão autoritária que se deu ao longo dos últimos vinte anos. Antes, tínhamos cerca de 60% da matrícula na universidade pública e 40% no ensino privado; hoje essas porcentagens se inverteram, graças ao descompromisso do Estado com o ensino público: temos 40% do alunado na rede pública, sobretudo em universidades, e 60% das vagas no ensino particular, principalmente em pequenas instituições isoladas.

Se se trata de assegurar o direito ao ensino, extensivo a todo e qualquer cidadão, então trata-se de expandir a universidade pública, a médio e longo prazos; trata-se de nos empenharmos para inverter aqueles percentuais, a fim de que, com esse resultado, aliado a outras medidas que também propiciem a democratização do acesso, a universidade pública possa vir a ser freqüentada por aqueles que não podem pagá-la, coisa que acontecia em muitos cantos do País nos anos 60.

Quanto à questão ensino público *versus* ensino privado, quero dizer que de-

fendo a escola particular doutrinária, ou ideológica. E acredito que o ensino público deve ser comum em dois sentidos, como forma de contribuir para a construção da cidadania no País.

Num primeiro sentido, o conteúdo da escola básica oficial deve ser de boa qualidade e comum a todos os alunos, mantido o espaço para as peculiaridades locais e regionais. Num segundo, o ensino básico oficial deve ser comum, na medida em que todos a ele devem ter acesso. Por isso, se a escola pública for efetivamente comum nesses dois sentidos, isto é, se houver um bom ensino oficial para todos, aos estabelecimentos privados acorrerão apenas aqueles que preferirem uma educação diferente e poderão pagar por ela. É esse o papel que enxergo para a escola particular, o de oferecer uma educação doutrinariamente específica e diferente. É a partir daí que entendo a liberdade de ensino, que assegura o direito de que as instituições privadas tenham a orientação doutrinária leiga ou confessional de sua preferência.

Assim, se a escola pública é comum a todos, para ela devem ser carreados os recursos públicos. Se a universidade representa um prolongamento daquele direito ao ensino básico, como de fato representa, deve também ser gratuita. E se a universidade pública tem um compromisso social, a sociedade tem o direito de cobrá-lo. Mas, se os estabelecimentos privados oferecem uma educação doutrinariamente específica, que atende aos interesses de apenas alguns segmentos da sociedade, esta não tem como cobrar-lhes um compromisso com a coletividade. Logo, Não vejo porque se deva mantê-las com recursos públicos.

Se os recursos públicos devem ir para o ensino público, você poderia então

perguntar: como as instituições privadas sobreviveriam sem as verbas que vêm recebendo do governo ao longo das duas últimas décadas?

Esses recursos, de vulto, vêm sendo transferidos ao ensino privado por diferentes processos: concessões de bolsas de estudo, custeio institucional, pesquisas, etc. Sabemos, por exemplo, que a FINEP (órgão do Governo Federal) é responsável por cerca de 70 a 80% da manutenção da PUC do Rio de Janeiro, a título de custeio de projetos de pesquisa, embora não ocorra exatamente o mesmo com a PUC de São Paulo, cujo percentual de subsídio é bem menor. O Giannotti cita 70% em seu livro, outros falam em 80%, mas a população não tem acesso aos números, embora devesse tê-lo; na verdade, tais números deveriam ser de domínio público.

Se defendemos o direito à livre iniciativa no ensino, o direito às opções doutrinárias da escola particular, devemos também defender a criação de mecanismos que permitam àqueles que querem patrocinar o ensino privado, que desejam sustentar a difusão dessa ou daquela doutrina leiga ou confessional, fazê-lo com seus próprios recursos. Acredito que a solução está numa legislação que crie incentivos fiscais para as instituições privadas de fins não lucrativos, como os permitidos pela Lei nº 7.055, recentemente promulgada, chamada Lei Sarney. Esta permite que doações feitas a entidades de caráter cultural sejam deduzidas do imposto de renda. Mas, ao se pensar em mecanismos como esses, para as escolas, faculdades ou universidades particulares, é preciso diferenciar as entidades de fins efetivamente não lucrativos das empresas do ensino, dos negócios da educação que vêm proliferando

no País, em geral com altas taxas de lucratividade. Creio que a nova Constituição e uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação devem contemplar essa questão, estatuidando, por exemplo, que as instituições de ensino se organizarão sob a forma de empresas, como de fato o são na sua maioria, ou sob a forma de entidades sem finalidades lucrativas. Estas, as que realmente não visam lucros em suas atividades, poderiam vir a beneficiar-se de incentivos fiscais para o ensino.

Terminando, quero reiterar que existe, sim, uma distinção básica e essencial entre sistema público e sistema privado e, conseqüentemente, na destinação dos recursos do governo para o ensino. Não vou me alongar na questão por causa do tempo, embora tivesse mais a dizer; se houver perguntas a respeito poderei com prazer respondê-las. Muito Obrigado.

## 2º DEBATEDOR Egas Moniz Nunes

Eu não posso começar minha intervenção sem antes comentar alguns fatos básicos, algumas idéias, alguns valores, alguns juízos, para que vocês possam compreender um pouco mais o motivo das minhas colocações.

O primeiro fato importante a ser assinalado em qualquer discussão nessa área, apesar do Professor Giannotti ter se cingido estritamente à autonomia universitária, é que, na realidade, nós nunca tivemos universidade neste País — não no sentido lato do termo *universitas*, de universalidade dos conhecimentos. O que temos é um amontoado de escolas que funcionam mais ou menos fechadas entre si, que não se interligam, que o dedo mindinho não sabe o que o



outro está fazendo, montadas numa burocracia muito grande. Não temos nada parecido com o sistema universitário norte-americano, onde há realmente uma interligação, onde há uma homogeneição, uma sinergia muito útil e um propósito comum para que realmente se cumpra a universalidade do conhecimento. Por outro lado, o problema tem raízes muito mais profundas, na medida em que a crise é muito mais ampla, pois vem desde o 1.º e 2.º graus.

Dentro de uma sociedade que se diz pluralista e que pretende ser democrática — mas que nunca conseguiu ser, pois, por enquanto esta palavra neste País ainda é mito, não somos uma nação, somos quando muito uma sociedade que pretende ser organizada, dentro deste contexto muito amplo —, eu não vejo porque separar a educação no maldito binômio escola pública e escola privada. O Jacques, aliás, me deu um grande mote: não é escola pública e escola privada, é escola estatal e escola privada; públicas são todas elas... públicas no sentido de prestar um serviço ao público, ser acessível dentro dos mecanismos burocráticos do Ministério da Educação e do Conselho Federal de Educação. Elas são todas públicas.

Mas, cingindo-me às palavras do Professor Giannotti, com quem concordo em parte, nada teria a dizer; o livro dele é muito saboroso. Quem não leu ainda *Universidade em Ritmo de Barbárie*, ao ler verá que ele é realmente um macaco em loja de louças, é várias vezes contraditório, mesmo dentro do próprio texto, porque a educação em si é também contraditória, porque nós todos, como seres humanos, somos contraditórios, graças a Deus e ao Diabo. Ele comenta particularmente que há a

turma dos sabidos dentro da universidade; claro, em todo o mundo vai haver a turma dos sabidos, a turma que se aproveita do esforço alheio...

Quanto aos três poderes que coloca, eu concordaria, professor, contanto que tenhamos a noção de que a universidade é um ser integrado em nossa vida, se é que ela vai persistir, e eu tenho sérias dúvidas porque, nesse caso, sou muito mais Ivan Illich no seu também delicioso livro publicado em inglês sob o título *Deschooling Society*, onde coloca uma série de pontos muito importantes que abalam um pouco nossas convicções. Se todo esse mecanismo burocrático que se chama universidade, ou escolas de ensino superior, vai realmente continuar — e vai, porque no momento não temos outra solução — é lá que sucede a famosa contradição, resistência, mudança — e mudança que é talvez a mais bela contradição da área educacional. Ela é, por definição, a avenida de mudanças, mas, ao mesmo tempo, é também um grande edifício de resistência às mudanças. Essa resistência se manifesta particularmente grave no poder acadêmico. Por quê? Porque é ele que, dentro da universidade, detém o supremo poder de transmitir o conhecimento e de avaliar.

Creio que transmitir conhecimento é poder e é um poder altíssimo; talvez seja o poder que mais devêssemos valorizar, porque a pessoa transmite e perpetua tudo de bom e de errado que uma sociedade, que o mundo fez. Ora, a contradição continua se manifestando no poder sindical, e não vou repetir o argumento porque o Professor Jacques Velloso já o desenvolveu relativamente bem e o Professor Giannotti também, embora ele não tenha nomeado o boi,

mas eu o nomeio: ele se chama ANDES e, com muita freqüência, se confunde com sindicato ou associação. A contradição continua também no poder político, porque foi dito que a UNE tem poder político. Não, ela não tem poder político. O que mais me preocupa, entretanto, passando pelo poder burocrático — que ele bem definiu “não se nomeia”, porque também pelas nossas segundas naturezas “todos nós temos várias naturezas simultaneamente”, todos nós desenvolvemos vários papéis simultaneamente e somos por isso contraditórios — é que o professor também é burocrata. O professor sabe muito bem que, estando numa entidade entritamente corporativista, em que obrigatoriamente o mérito não é a única ponderação de promoção e de reconhecimento, tem que construir alicerces e trançar tramas, pequenas revoluções e pequenos golpes de estado para que, gradativamente, progrida na carreira. Se alguém fica pensando por aí, à luz dessas eleições que acabaram de se realizar, o quanto de compromisso um eleito está nesse momento carregado, prenhe... a gente bem pode imaginar também o quanto de compromisso um reitor está quando chega na reitoria... Ele tem compromisso com todos: com Deus e também com o Diabo. E é por isso que a minha preocupação extravasa o corpo da universidade; estou fazendo muito mais uma análise em termos de universidade pública — depois discutiremos a privada — por uma razão muito simples: por ser ela um corpo da sociedade e um corpo sustentado pelo povo. Então temos de arranjar uma forma de avaliação em que outras forças sociais também participem, para que a avaliação não fique interna. Mas, na minha opinião, é importante haver uma avaliação pública,

do povo, das forças vivas da sociedade; quando se diz povo, é muito vago, mas há uma série de grupos organizados dentro da sociedade que devem participar da universidade e devem, inclusive, participar também de sua gestão. Por que não? Se sustento a universidade com o imposto que pago, tenho todo o direito de ter o meu representante lá dentro, para dizer quais são os caminhos que ela deve seguir e se esses caminhos interessam à sociedade ou não. Podem não interessar, mas isso é também um fato notório; a universidade brasileira tem sido extremamente refratária aos anseios da comunidade onde ela se insere. A integração com a comunidade é ficção; isto não existe e, com muita freqüência, a universidade ensina ou propaga uma série de hábitos e costumes que não têm muito a dizer para a sociedade em que está inserida, por duas razões: primeiro, porque não são provocantes, não são novas propostas e, segundo, porque não refletem a realidade daquele momento. Temos, então, de abrir a universidade pública ou, para ser mais preciso, a universidade estatal; não entendo como um órgão queira se autogerir, permanentemente, sem dar satisfação à sociedade; isto não tem sentido, particularmente porque presta serviços muito caros.

O Professor Giannotti abordou uma questão que considera a ponta de um *iceberg*. Quando fala e investe, com toda justa ira, contra o Conselho Federal de Educação, ele está, na realidade, investindo contra um monstro chamado “normas e legislação de educação”, neste País, particularmente, da educação superior. Isto é tão grave, tão complicado que, de acordo com o interesse da pessoa, ela vai buscar o parecer, a norma, a portaria, o decreto, ou o que quer que seja, para dar razão e respaldo à tese que

defende; com absoluta certeza, entretanto, ela vai encontrar outra norma, outra portaria, outro parecer do Conselho Federal de Educação que dê respaldo à tese contrária. É um volume tão grande de legislação que proíbe isso, proíbe aquilo, permite isso, não permite aquilo, que chegamos a uma situação muito peculiar de não termos uma regra a seguir. Dependendo do meu interesse, pego a norma que mais me convém e esqueço as demais. Tudo isso vem muito em função duma incapacidade do poder público; e o CFE, é a ponta do *iceberg*, pois deveria pensar seriamente o que seja educação, o que é que se quer. Com muita frequência, o que se vê é um mastodonte cartorialista, cuja ponta legalmente é ele, por ser o órgão máximo de educação nacional, cujo fio começa aqui no protocolo do MEC. Difícil? É claro que é difícil, mas se fosse fácil já deveria ter sido feito.

Quanto às colocações que o senhor fez sobre gestão paritária, a gestão na universidade, particularmente na universidade estatal, dá o que pensar. As idéias são interessantes, concordo que realmente não há condições de haver paridade pelas razões políticas apontadas; são cidadãos de várias classes, é muito Orwelliana essa história: todos os bichos são iguais, mas uns são mais iguais do que outros, claro! O que vale para a universidade, por exemplo, não vale para um hospital; são outras prioridades, são outras hierarquias.

Quanto ao acesso democrático ao ensino superior, partamos de um pressuposto de que nem todo mundo tem que ter acesso ao ensino superior; não é necessário, numa sociedade, que todos os seus membros terminem por ter um

curso superior. Mas esse acesso pode ser democratizado a quem tem mérito, não somente na escola estatal. E isto por uma razão muito simples: a nossa Constituição garante que a educação é dever de Estado. É dever do Estado dar acesso à educação, mas há vários modelos, várias formas desse acesso ser corporificado. Por que só pela escola pública? Onde está escrito neste país, ou no mundo, que a escola pública sempre tem ou terá de ser melhor que a escola privada? Por que não adotar, por exemplo, o modelo japonês, que tudo leva a crer, até provar em contrário, está funcionando muito bem? No Japão, a grosso modo, existe uma integração muito boa entre o poder público e as escolas privadas, onde são concedidas bolsas de estudo ao aluno, não à escola. Aliás, a escola privada nunca reivindicou isso. O binômio escola gratuita/escola paga não é um falso binômio; ele é, talvez, um dos mais realistas; pagas, são todas elas. Pago, inclusive, porque há uma lei neste País que diz claramente que os alunos da universidade estatal deverão pagar. Desde 1978 esta lei existe, mas, como milhares de leis neste País, esta não pegou. Se se quer resolver o problema, é só se implantar a lei ou, se a lei é iníqua, é injusta, modificar a lei. Mas, o que é muito comum neste País, é que as leis são feitas e depois simplesmente desconhecidas pelo Poder Executivo.

Quanto à questão de o que fazer com esse recurso que o professor coloca em termos de se criar um grande fundo, sem dúvida nenhuma, também, é um campo a merecer considerações. Embora o Professor Giannotti não tenha tocado no assunto, acho que vale a pena abordá-lo, porque creio ser de interesse do auditório.

A democracia na escola privada, como é que funciona? Primeiro, o modelo nosso é mutio irrealista porque o Poder Executivo exige que todas as escolas privadas sejam sem fins lucrativos; é irrealista porque a educação é considerada sacerdócio. Isso coloca um clima de falsidade nas relações Governo/escola privada, tão falso quanto o INAMPS ao pagar seus médicos, porque o INAMPS sabe que está pagando mal ao profissional e então o profissional, para se resarcir do que ele acha de direito, acrescenta alguns itens, alguns penduricalhos, na conta. Quem é que induz então à fraude? Sem dúvida, senhores, o INAMPS, ao pagar mal e saber que está pagando mal. Pois o Governo nos induz também a uma falsa posição, na medida em que nos exige de ser sem fins lucrativos. Por que? Se algum dia alguém me der um argumento razoável, dizer o porquê, aí eu concordo com o Professor Jacques Velloso, quando diz “são empresas educacionais”. Então, por que permite que hospitais privados sejam empresas que mexem com vidas, que é um pouco mais complicado do que mexer com cabeças, que formar e plasmar valores? É uma contradição que eu nunca consegui responder. Ah, se for empresa vai vigorar a idéia do lucro! Vai vigorar para os tubarões do ensino, como o Professor Giannotti classificou no seu livro, para “a tralha da pior qualidade”. Não, nem por isso. Isso é um preconceito tão inculcado, tão arraigado que, com muita frequência, até me faltam argumentos para combatê-lo. Eu preferiria muito mais que acabasse a falsa definição, também dentro da escola, entre entidade mantenedora e entidade mantida — outra tolice. Pedir que uma entidade mantenedora seja responsável financeira por uma escola privada e que dê ab-

oluta, total, completa liberdade didático-pedagógica e uma entidade mantida é faltar com a realidade, é falsear, é brincar, é sonhar, é ser irresponsável. E por uma razão muito simples: primeiro de tudo, porque se qualquer coisa acontecer dentro de uma mantida quem responde judicialmente por isso não é a mantida, é a mantenedora. Ora, é muito engraçado então eu ir responder às barras do tribunal por qualquer fraude que aconteça dentro de uma mantida — no meu caso, dentro do meu Instituto de Ciências Sociais Aplicadas — se eu der absoluta liberdade a ela. Há de se convir que o modelo já é estranho; segundo, não tem o menor sentido você tentar fechar, por uma parede burocrática legal, uma realidade que não pode ser compartimentada. Os “vai e vem” dos interesses dentro de uma escola são tão grandes que essa porta, essa parede, ou o que quer que seja, é rebentada com a maior tranquilidade por interesses mútuos, principalmente porque, como mantenedor, tenho interesse que o meu Instituto vá bem, quero saber o que acontece lá dentro e quero participar. Aliás isto é um direito meu, não por ser dono exclusivamente, mas por que quero participar. Melhor seria que deixássemos de ter uma legislação hipócrita, para conviver com a realidade. É a partir daí que posso pensar em termos de democracia dentro de uma escola particular. Se a própria lei me impede de ser democrático, de espriar a democracia, na medida em que ela me impede de interferir dentro de uma mantenedora no que tangue ao didático-pedagógico, como é que se pode falar em democracia? É difícil! Mas eu concordo com o senhor, que gradativamente — mesmo porque o processo social é gradativo e a história não dá saltos — esta idéia de democracia, de

maior participação, tem de ser feita dentro da escola privada também. Dizem e o senhor neste seu livro repete uma inverdade à respeito da escola privada, uma das muitas, mas a que mais me chama a atenção é essa: "A escola privada, que sempre mamou nas tetas do governo..." Eu tenho um levantamento feito por algumas pessoas de reputação ilibada, como Raulino Tramontin e Antônio Emilio Marques, que vocês conhecem, provando que na função governo, nos últimos anos, a participação percentual da escola privada em termos de doações — seja através de subvenções, seja através de bolsas de estudo — foi de 1,2%, oscilando entre 1,4% e 1,6%, e que, consequentemente, 98,4% foi para a escola estatal. Eu não acho que isto seja mamar nas tetas do governo. Respondo pela minha escola e respondo por algumas escolas que conheço, particulares também, de altíssima qualidade. Nunca teremos uma educação chancelada, a não ser por lei, e ninguém chancela nada neste mundo; a gente conquista as coisas. Se um dia eu tiver condições de ter uma universidade, não vou pedir, vou exigir; é diferente. Por quê? Porque para ampliarmos o ensino superior é necessário acesso à escola privada e a colaboração do dinheiro público. Theodor Schultz mostrou isso há muito tempo atrás. O processo educacional é caro, se tiver qualidade; o aluno sozinho, portanto, não pode pegá-lo. Muito obrigado.

*O Professor Pedro Demo* — Antes de devolver a palavra ao Professor Giannotti, tenho de fazer, neste ponto, uma administração do tempo. Em primeiro lugar, poderíamos estabelecer um limite: nós ficaríamos aqui até às cinco e meia. Com isso, eu queria sugerir que não fizéssemos pausa para o cafezinho

— quem quiser vai lá fora, individualmente — e aproveitaríamos o pouco tempo que nos resta, apenas 45 minutos, dividindo uns 10 ou 15 minutos para o Professor Giannotti, ficando ainda meia hora para vocês do auditório. Está bem assim?

*O Professor José Arthur Giannotti* — Não, eu acho preferível abrímos o debate...

## DEBATE ABERTO AO PLENÁRIO

*A Professora Isaura Belloni* — Muitas questões polêmicas foram colocadas pelos três membros da mesa. Eu vou comentar algumas, que me chamaram mais a atenção. Começaria, talvez de trás para frente, por uma questão encaminhada pelo Professor Egas, que ao falar de público, e tentar definir *pública*, o faz como sendo uma instituição que presta serviços ao público. Do meu ponto de vista, supermercado e posto de gasolina prestam serviço ao público, mas não podem ser instituição pública. O que traz de volta, apesar de não ser o objeto deste debate aqui, o debate de fundamental importância, entre ensino público e ensino particular, ensino público-estatal e ensino particular-empresarial, que é um debate de suprema importância no momento constituinte, onde as relações entre o Estado e a educação devem passar por uma redefinição. Esta questão dá margem a uma série de comentários que eu não farei; mas eu acho que vale a pena, ao menos, chamar a atenção para reafirmar que, assim como saúde, a educação deveria ser objeto apenas de oferta pública. E quando nós olhamos para os países capitalistas desenvolvidos, nós temos um bom exemplo. Os Estados Unidos, por exemplo, que são sempre citados como o paraíso

da escola particular, não são o paraíso da escola particular. As grandes universidades americanas, por exemplo, não são privadas no sentido que nós temos de educação privada no Brasil. Harvard, Stanford e Yale não têm um dono, não têm uma mantenedora que é proprietária; elas são uma instituição educacional, que não é dependente no sentido legal e financeiro, pelo menos em grande parte, do Estado, mas não é propriedade de ninguém. E isso muda o caráter do serviço, do empresarial ao prestador de serviço. Isso é uma longa discussão que eu acho que não deve ser objeto central da questão de hoje, mas a mim me toca muito; então, eu não posso deixar que ela passe despercebida. Além desta, eu queria comentar algumas questões polêmicas tratadas pelo Professor Giannotti, que, como sempre, na sua habilidade verbal, caricatura, às vezes, algumas questões. Chama a atenção, em particular, a questão do *numerus clausus* de entrada dos chamados "carentes" na educação superior: quer dizer, a caricatura que o senhor propõe me parece absolutamente falsa. Nós temos, por exemplo, dois países completamente diferentes como Estados Unidos e Cuba que têm tido experiências de políticas que favorecem a entrada de estudantes "carentes", ou aqueles que não entrariam pelos métodos regulares de seleção, e não são países, não são instituições que estão formando profissionais de segunda classe. Os negros, os "chicanos" e porto-riquenhos e as mulheres americanas que têm entrado nas universidades por conta de políticas que permitem essa entrada privilegiada, vantajosa, ou o que seja, não estão se formando como profissionais de segunda classe. Em outras palavras, o favorecimento do ingresso de alunos "carentes" não soluciona o pro-

blema da discriminação na sociedade, mas também não pode ser tratado assim tão superficialmente. Outra questão é a questão do CFE. Cabe lembrar que o Conselho Federal de Educação não trata só da universidade; assim, nós não podemos substituí-lo pura e simplesmente, por um órgão de avaliação de desempenho das instituições de ensino superior. Parece-me mais apropriada a proposta de cuja elaboração o senhor participou na Comissão de Alto Nível do ano passado, que propõe redefinir, não só a composição, como as atribuições do Conselho Federal de Educação, porque como está, concordo plenamente, ele não pode ser mantido. E aí não se trata de atribuir a esse novo conselho, ou a uma entidade nova, eleita ou não, o papel de avaliação do desempenho das instituições acadêmicas; parece-me que se pode começar a pensar em instituir, nesse País, um processo de auto-avaliação, com participação externa, nas próprias instituições acadêmicas. Existem quatro instituições que estão começando a trabalhar nesta direção: a USP é uma delas, que encaminha um início de avaliação de desempenho de produção científica, pelo menos em seus departamentos; na UnB já começamos a discutir o assunto e formular uma estratégia de auto-avaliação; a UFRJ já o está encaminhando com muito mais, talvez, dinamicidade e a Universidade Federal da Paraíba também tem um início de preocupação com essa questão. Parece-me que a auto-avaliação com participação de avaliadores externos é um processo muito mais interessante de ser experimentado do que nós constituirmos, por eleições ou por nomeação, não importa, um "conselho" avaliativo, a nível nacional. E para completar, a última observação. Eu concordo com parte da sua

argumentação e a do Jacques Velloso, que falou da questão da assimetria da relação professor/aluno, e portanto da não-adequação do critério paritário para todos os tipos de eleições em instituições educativas. Agora, me parece que, retomando a sua discussão a respeito do conceito de cidadania, se nós admitirmos, como o senhor propõe, paridade, por exemplo, no conselho, num órgão de definição da questão orçamentária, e não admitirmos a paridade em algum outro tipo de colegiado, nós estamos definindo aluno como cidadão em algumas situações e não-cidadão em outras situações; então, me parece que a proposição é incoerente.

*O Professor José Arthur Giannotti* (interrompendo) — A Universidade é incoerente.

*A Professora Isaura Belloni* (continuando) — Não sei se a universidade é incoerente. Eu tendo a achar que a questão refere-se ao tipo de função que os conselhos e os dirigentes desempenham, isto é: a quem atinge as atividades desempenhadas pelo reitor; a quem atinge o que faz o conselho de administração de pessoal. Eu não concordo que os funcionários participem mais disso do que o professor; é uma decisão que, me parece, deve passar por uma análise de papéis ou funções, apesar dessas palavras serem meio complicadas, mas passa por aí. Trata-se de analisar papéis e funções das instâncias administrativas executivas e das instâncias colegiadas da instituição; a partir da análise dessas funções e papéis, definir então quem são os “cidadãos” que devem se constituir em colégios eleitorais. Obrigada.

*O Professor Pedro Demo* — Bom, para acumular mais algumas perguntas,

eu vou passar a palavra à Barbara... Antes, porém, eu peço que os comentários sejam um pouco mais sucintos, para dar chance aos outros...

*A Professora Barbara Freitag* — Eu não vou fazer um comentário sobre vários pontos, mas apenas uma reflexão sobre os três poderes na universidade: o poder acadêmico, o poder sindical e o poder político. Acho que, neste sentido, o Professor Giannotti deu, aqui, um passo além do livro; é muito interessante a proposta de repensarmos a universidade, a partir da articulação desses três poderes, aceitando-os como existentes. Mantendo a tipologia, gostaria de fazer uma pequena reflexão diacrônica, pois o Brasil teve um pequeno período em que o poder acadêmico era hegemônico, que foi o período da USP, em sua fase de criação, com professores do exterior preservando o nível na ética acadêmica; tivemos um período político de intervenção com o autoritarismo, em que os estudantes não tomaram o poder, mas sim o Estado interveio diretamente e controlou a universidade; e tivemos um período de reação, em que o poder sindical prevaleceu e teve certa hegemonia — eu, pelo menos, poderia dizer isto dentro da vivência da UnB. O senhor propõe uma reflexão, hoje, sobre a simultaneidade dos três poderes e de nós, como professores, circularmos como representantes de um e outro. O que observo, na experiência que venho acompanhando, é que, no momento atual, está havendo uma divisão de trabalho. O senhor mesmo, em seu livro, com a tipologia de sábios, sabidos, estrelas, etc., reforça essa leitura; em verdade temos os professores políticos que entram e saem da universidade de acordo com o chamado do Governo; temos os professo-

res sindicais, que dirigem a ANDES, a ADUnB, etc.; e temos os professores acadêmicos que ficam na universidade trabalhando, em geral, desenvolvendo uma das três funções do professor que seria a pesquisa, a docência, etc. Claro que estou caricaturando, mas acho que há algum peso neste sentido. Então, como o senhor veria esta simultaneidade se, de uma certa maneira, existe uma alienação dos três poderes, dos professores que se envolvem ou mais com um, ou mais com outro, ou mais com um terceiro?

*O Professor Pedro Demo* — Muito bem. Vamos acrescentar mais uma pergunta, agora da Professora Silke Weber, professora da Universidade Federal de Pernambuco...

*A Professora Silke Weber* — Eu gostaria de saber como é que o Professor Giannotti trataria a relação poder sindical/poder acadêmico na universidade atual, tendo em vista o que foi colocado aqui, no tocante a poder acadêmico, poder sindical e poder político e que vai bem além do livro. Não foi o poder sindical que, como forma de resistência, permitiu a revelação ou a restauração da proposta de um poder acadêmico? Talvez eu faça esta pergunta porque trabalho em universidade federal, se bem que a USP, particularmente a ADUSP, tenha tido uma contribuição na tematização de tais questões. Acho que o início das associações docentes, particularmente nas federais, mas também em muitas outras universidades, congregou docentes que tinham preocupação com a qualidade do trabalho; daí a reivindicação de recursos, não somente recursos para montagem de bibliotecas, recuperação ou construção de laboratórios atualizados,

mas sobretudo recursos para pesquisa, o que suscitou uma discussão a respeito da obrigação da própria universidade ter um papel fundamental no financiamento da pesquisa; e aí pergunto — e acho que é um ponto a levantar — se, ao lado da resistência, não teria surgido, no final da década de 60, um novo objetivo nas universidades federais, qual seja o da realização de pesquisas através da pós-graduação, que passaria a ter tanta importância, ou mais, do que o objetivo tradicional de formação profissional que, ao criar um clima cultural especializado, propiciou o surgimento do poder sindical.

*O Professor José Arthur Giannotti* — Jacques nos diz: “você está modificando algumas coisas do livro”. Em primeiro lugar, o livro se apresentou como panfleto, é um panfleto. A “sacada” do poder acadêmico nasceu quando eu comecei a escrevê-lo e, obviamente, depois, as coisas foram sendo melhor pensadas. Acho uma boa pista repensar um pouco mais a identidade de cada poder e, portanto, dar um pouco mais de consistência ao próprio livro. Se o escrevesse agora, escrevê-lo-ia diferentemente. Mas quero lembrar que, naquele momento, justamente pelas razões aqui expostas por todos vocês, o grande problema era como pensar o poder sindical que estava incorporando em si os outros poderes. Apresentava-se como uma espécie de poder único e cabia cindi-lo.

Respondendo à Silke: de fato o poder sindical teve enorme importância e, sem dúvida, o movimento docente teve o mérito de colocar uma série de questões sobre a reforma universitária. Mas no dia-a-dia do trabalho do movimento político, do movimento docente, o que foi feito? Se se propunha a lutar pela



qualidade do ensino, o fez sem nenhuma proposta concreta, o cotidiano sendo consumido pela luta sindical. Quando aceitei concorrer como vice-presidente da ADUSP, disse claramente à diretoria: interessa-me trabalhar nos dois setores, mas não fiz outra coisa do que brigar com o Governo do Estado para aumentar os salários. Não havia qualquer espaço para repensar o poder acadêmico, ou reforçá-lo.

Não há dúvida de que o CFE tem outras funções, mas acredito ser importante retirar qualquer pretensão do CFE fazer qualquer avaliação. Que outros institutos apareçam para cuidar das outras coisas. Como tudo isso vai funcionar, é coisa para ser pensada. Eu proponho apenas a extinção desse "bichão" que está aí, como forma de cortar o *iceberg* de comê-lo pela ponta aparente. Aliás, se não me engano, é assim que o sol procede, derretendo-o pelo lado visível. Acho fundamental, inclusive do ponto de vista do impacto a ser criado, começar nos liberando desse burocratismo, configurado numa instituição histórica.

No que diz respeito à auto-avaliação, considero-a fundamental. Mas a questão é que esta auto-avaliação se fará nas condições históricas atuais, quando existem no País universidades e universidades. Algumas estão hoje inteiramente dominadas pelo baixo clero, por professores que entraram nas condições mais antiacadêmicas possíveis e que, por truques de legislação, se foram incrustando nos cargos. Em São Paulo, a força acadêmica da USP e da UNESP são muito diferentes. Inevitavelmente a UNESP está muito mais dominada pelo baixo clero do que a USP. O que valerá uma auto-avaliação numa universidade dominada pelo baixo clero? Signi-

fica simplesmente não-avaliação, novo fazer de conta. Por isso é necessário combinar as duas coisas, tanto uma avaliação nacional, como a auto-avaliação.

Isso implica tocar também nos institutos privados. Egas foi muito gentil comigo, mencionou tantas vezes meu livro como delicioso que me senti tocado. Mas há uma divergência básica entre nós dois. Vale o que Isaura Belloni colocou: temos que discutir mais a relação entre o público e o privado. Dizer que a universidade, porque presta serviços, vem a ser pública, não tem nenhum sentido. Mas também não tem sentido, a meu ver, a posição defendida pelo Jacques Velloso, a posição, diria eu, tradicional republicana, que separa escola pública de um lado e escola privada de outro. Estamos antevendo a possibilidade, mais ou menos capenga, duma reforma universitária. Como não vamos reformar o sistema capitalista, vamos ter que conviver com ele. Não vale seu exemplo de Cuba, porque se adotarmos o sistema de *numerus clausus*, vamos ter exatamente, não a minha caricatura, mas...

*A Professora Isaura Belloni (interrompendo) — Mas tem nos Estados Unidos...*

*O Professor José Arthur Giannotti (continuando) — Nos Estados Unidos o sistema é completamente diferente, porque o país possui uma rede universitária absolutamente monumental, que não é nem pública nem estatal, como você colocou muito bem. Nela os recursos de pesquisas são estatais, 80% provêm do Estado. Então a situação é diferente, é possível adotar *numerus clausus* para incorporar minorias sem modificar profundamente o sistema. Quando se tem uma maioria de carentes como no Bra-*

sil, o *numerus clausus* vai terminar inundando a universidade de alunos carentes, provocando enorme desqualificação do ensino. De outro ponto de vista, que não desenvolvi, acho ainda importante lembrar o seguinte: se o aluno rico e o aluno pobre estão competindo por uma vaga, acho que, se o critério acadêmico está valendo, os dois têm de ser medidos pelo mesmo critério. A igualdade é obtida, se também o aluno pobre tiver condições de competir. Aqui aparece a questão de formar uma cidadania por igual e não começar a criar sociedade corporativas. Trata-se de manter um ideal de democracia que acho fundamental. Não convém começar a admitir que, por ser sujeito pobre, tem direitos diferentes, sendo ferramenteiro, tem direitos diferentes e assim por diante. A educação precisa visar à democratização. Isso significa praticamente que a escola brasileira vai receber recursos públicos, seja estatal, seja privada. Se isso acontece com as outras empresas, como excluir a escola desse sistema? O próprio Jacques Velloso, a meu ver, cai em contradição, quando elogia a Lei Sarney e propõe a via de incentivos fiscais. Mas o que é isso? Dinheiro público que, ao invés de passar pelo Estado, vai diretamente para as escolas privadas. Enquanto todo mundo "mama nas tetas do Estado", não há como evitar a transferência de recursos públicos para as escolas privadas. A única possibilidade é, pois, submetê-la a formas novas de controle público.

Nos termos modernos, a bandeira republicana também necessita encarar a questão da pesquisa. Uma universidade não é apenas lugar de educação e transmissão de conhecimento. Se me ponho contra o mito da indissolubilidade do

ensino e da pesquisa, é porque isto é pensado como se o mesmo professor devesse atuar simultaneamente nos dois campos, em particular, como se sua aula fosse o resultado de sua pesquisa, mostrasse as nervuras dela. Essas atividades podem ser feitas em tempos diferentes, em situações diferentes, com pessoal mais especializado numa ou noutra. Mas no todo, uma universidade sem pesquisa não é universidade, pois não existe conhecimento requeitado.

O importante é salientar que as três forças estão operando simultaneamente no espaço da universidade, de sorte que a democracia nela só pode significar a perene negociação. Isto também atinge a universidade privada. Ao receber dinheiro público para a pesquisa, ela se obriga a prestar contas publicamente, em termos da pesquisa, isto é, sendo avaliada conforme produz. E para que esse produto seja público, não pode adotar previamente um ponto de vista doutrinário. Não tem sentido que a PUC-RJ receba por volta de 70% de seus recursos da FINEP e D. Eugênio Salles continue a fazer expurgos no Departamento de Filosofia. Se aceitar recursos públicos deve também conviver com o pluralismo ideológico. Uma universidade não pode ter seu poder acadêmico submetido a normas religiosas.

Toda a questão é encontrar, pois, formas novas de ensino público. Mas, para isso, não é preciso ceder ao ponto de admitir que a escola privada tenha lucros como uma empresa qualquer. O argumento é simples: como além de prestar serviços de docência deve formar sua equipe de pesquisa, não há razão alguma para que o Estado, além de fomentar a pesquisa, aumente por meio disso o lucro do empresário escolar. Que ele

tire seu lucrinho dando aulas, muito bem, mas não transforme a pesquisa dos outros em forma de aumentar o seu livro.

*O Professor Pedro Demo* — Vamos dividir o tempo que nos resta entre os dois debates. Primeiro, o Professor Jacques.

*O Professor Jacques Velloso* — Vou fazer dois comentários rápidos a respeito da questão do ensino público e privado. Não vejo a defesa de verbas públicas para o ensino público como uma velha e inexequível bandeira republicana. Historicamente, a situação é outra. Acontece que falei muito rapidamente sobre o assunto e não esclareci adequadamente a questão.

Em primeiro lugar, não se trata de aceitar o ensino privado tal como ele aí está. Um dos pontos de partida dessa tentativa de uma nova concepção, que não é a da “velha bandeira republicana”, consiste em traçar com toda nitidez aquela linha divisória entre o que é empresa do ensino e o que não faz parte dos negócios da educação. E é claro que não há como pensar em negar ao capital privado, num sistema capitalista, o direito de se constituir em empresas do ensino. Esse direito evidentemente lhe assiste, mas sob a fiscalização do Estado, sob a fiscalização pública, pois é importante evitar que essas empresas atentem contra a formação do cidadão, como hoje acontece, com grande frequência, no País.

Agora, diz você, Giannotti, que é contraditória minha proposta de adotar para o ensino mecanismos análogos aos da Lei Sarney; seria públicos esses recursos que iriam para as instituições privadas, via benefícios fiscais concedidos às

doações. Acontece que as deduções do imposto de renda não são recursos públicos; só viriam a sê-lo depois de recolhidos como tributos. Trata-se de recursos que pertencem a pessoas privadas e que poderiam servir para estimular a difusão dessa ou daquela orientação do ensino particular, conforme a preferência do doador.

*O Professor José Arthur Giannotti* (interrompendo) — Antes da Declaração do Imposto de Renda?

*O Professor Jacques Velloso* (respondendo) — Sim, antes da declaração.

*O Professor José Arthur Giannotti* (insistindo) — Antes são privados, depois são públicos?

*O Professor Jacques Velloso* (continuando) — Uma vez recolhidos, tornam-se públicos. O meu salário de professor é privado, não é de propriedade pública; o que eu recolho dele passa a ser público apenas quando se transforma em imposto. A distinção pode parecer sutil, mas de fato é básica: o salário de cada cidadão é privado e apenas uma parte dele se transformará em imposto, depois que ela for recolhida.

O segundo ponto refere-se à questão do controle público das Instituições privadas de ensino superior, aquelas formas de publicidade a que o Giannotti se referiu. Gostaria de discuti-las no caso das entidades de fins não lucrativos, pois não vejo como se poderia pensar no assunto para as demais.

Uma universidade só merece esse nome — e todos sabemos disso — quando acolhe uma pluralidade de orientações em seu interior. No entanto, não ve-

jo como negar a uma universidade privada o direito de adotar uma tônica em sua orientação filosófica ou doutrinária. Ora, se ela adota essa tônica, então atende a um ou alguns poucos segmentos da coletividade e não à sociedade como um todo. Uma das dimensões do seu caráter privado, portanto, é o fato de que ela não atende aos interesses sociais, como atende (ou deveria atender) a universidade pública. Se é assim, por que financiar a universidade privada com recursos do Estado, que são públicos?

Admitimos esse direito das instituições privadas, semiplurais em sua orientação, se imprimirem sua marca na formação de seus alunos. Isso faz parte da liberdade de ensino. Como vamos então aceitar essa liberdade de ensino — e devemos aceitá-la e defendê-la, — através da qual a instituição persegue seus próprios interesses e, simultaneamente, querer que toda a coletividade a financie, mediante recursos públicos? Acho que esta é a questão que se coloca. E creio que a solução que aventei, a dos benefícios fiscais para doações de pessoas e empresas privadas a instituições de fins não lucrativos, é a adequada; ela resguarda o princípio de que recursos públicos devem ser destinados ao ensino público.

Gostaria de tratar, rapidamente, de somente mais uma questão. Trata-se dos subsídios que o ensino privado recebe. Não é verdade, como disse o Egas, que os estabelecimentos particulares de ensino superior recebam apenas 1% ou 2% dos recursos governamentais. Esses valores são aqueles que geralmente são fornecidos ao público e que estão disponíveis para consulta; referem-se apenas aos recursos da SESU do MEC. Os que *não* estão disponíveis para consulta pública,

a respeito dos quais temos pequenas pontas de *iceberg* aflorando aqui e ali, esses sim revelam o verdadeiro volume dos subsídios do Estado ao ensino privado, em todos os níveis, do 1º grau à Universidade.

Para que tenhamos uma idéia do volume dos subsídios, basta lembrar que dos recursos do salário-educação, em 1984, boa parte era destinada a bolsas de estudo para o ensino particular: cerca de um milhão e duzentas mil bolsas. Como a matrícula nas escolas particulares de 1º grau estava em torno de 2,8 milhões de crianças, quase metade dela era financiada com recursos do salário-educação, fora outras formas de subsídio.

Mais um dado importante: este relativo ao ensino superior. O Programa de Crédito Educativo, objeto de pesquisa de Sílvia Velho, que aí está no auditório, financiou dez por cento do estoque das matrículas do ensino superior particular, entre 1976 e 1980, com os empréstimos de anuidades. E financiou quase que integralmente. Por quê? Porque eram gigantescos os subsídios dos juros dos empréstimos e também porque a inadimplência era elevada. Ao dar continuidade àquela pesquisa, verifiquei que o encerramento da primeira fase do programa havia deixado um enorme rombo em suas finanças: oitenta milhões de dólares. Quem cobriu esse déficit? O Fundo de Apoio ao Desenvolvimento Social — FAS, com recursos públicos. Esse rombo corresponde, em moeda de hoje, ao total dos orçamentos de outros custeios e capital de todas as universidades federais, em 1986: um milhão e duzentos mil cruzados. Além disso, a cobertura de oitenta por cento do orçamento da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, com verbas da FI-

NEP, evidentemente não corresponde a um subsídio de pequena monta. Portanto, não são nem foram pequenos os subsídios ao ensino particular.

Daí porque a imagem usada pelo Giannotti, de que o ensino superior privado “mamou nas tetas do governo”, embora possa parecer contundente é a mais pura expressão da verdade. É claro que nem todos se beneficiaram por igual desse generoso “leite” que fluiu em larga escala no País, mas certamente ele foi farto. Eram esses os breves pontos que desejava abordar; mais tarde, voltando a discussão em torno do assunto, eu teria prazer em acrescentar outros aspectos.

*O Professor Egas Moniz Nunes* — O meu primeiro comentário é que o Professor Giannotti, no contexto do argumento, diz que uma escola superior sem pesquisa não é uma escola mas, no entanto, na página 34 de seu próprio livro, de forma genérica, evidentemente, diz assim: “Posta na forma global e radical, a inseparabilidade da pesquisa e da docência é um mito”. Evidentemente, professor, ninguém é contra esta intervenção. Espero, um dia, que todas as escolas deste País, dentro do possível e do plausível, façam um pouco de pesquisa, mas também alerta para outra coisa: que seja pesquisa original; copiar citações, como Levi Straus comentou sobre alunos seus na USP... muito obrigado! Outro ponto importante comentado pelo Professor Giannotti é que é impossível ter lucro se houver pesquisa. Confesso não ter apreendido completamente o argumento; não vejo porque o acréscimo da pesquisa evite, eventualmente, o lucro. Acho, entretanto, que isto é um pouquinho mais complicado, porque formalmente o meu balanço tem que se en-

cerrar “zerado”, obrigatoriamente! Eu até gostaria de mais esclarecimentos. As escolas privadas receberam pouco dinheiro do governo ou não? Os dados que tenho aqui — dados levantados por Ronald Braga, Raulino Tramontin, Emilio Marques, dados fornecidos pela SESU/MEC — evidentemente são dados de balanço, são dados orçamentários, postos *a posteriori*, de gastos realizados na função educação; para quem conhece orçamento não preciso me alongar. A função educação do Governo e a participação de subvenções econômicas para o setor privado oscilou entre 1,6 e 1,8 por cento no período 1982/84. Este documento é parte daquele encontro da Associação Brasileira de Mantenedores do Ensino Superior, feito em 1983 no Palácio do Itamaraty e do qual o Professor Jacques participou. Quanto ao salário-educação é um desastre generalizado. Posso lhes afirmar que a nossa própria associação — a Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior — é contra, virtualmente, o salário educação. O que acontece é que foi recentemente regulamentado pela ex-Ministra Esther de Figueiredo Ferraz e foi, mais uma vez, mal regulamentado, permitindo o aparecimento de escolas fantasmas, o que é um absurdo neste País. Absurdo sob dois aspectos: do nosso lado porque é desairoso termos como colegas tais tipos de escroques e *gangsters* que infelizmente em qualquer sociedade, em qualquer segmento existem. Eu não estou fazendo a defesa *tout court* do ensino privado; lamentável pelo ensino público, pelo lado público, que não fiscaliza. A fiscalização, aliás, é tão complicada que, só para levantar mais uma pontinha da estória, há pouco tempo, para eu levar a DEMEC à minha escola, que funciona à noite, tive que ir ao

delegado. Aleguei que gostaria de que os supervisores fossem à noite, porque de dia a escola não funciona... Então o lado público tem também sua boa parcela de culpa. Quanto ao crédito educativo, ele não foi extinto: ele continua funcionando. Eu não sei se o valor aqui mencionado está correto; eu nunca havia ouvido falar numa cifra tão assombrosa, a não ser que tenha sido ampliada este ano e muito mais do que no ano passado. O mecanismo em si funciona. É um mecanismo extremamente válido. Posso lhes afirmar, como declaração de princípio, que nós não queremos dinheiro do Governo; o que advogamos sempre é que haja a possibilidade da bolsa de estudo, que o dinheiro seja carregado para o estudante, particularmente para acabar com esse mito de que ele vai sempre procurar a escola pública. Eu quero que ele tenha direito à escola, para provar que, com muita frequência, ele vai preferir a escola privada. É esse sentido de competitividade que nós pedimos ao governo.

*O Professor Pedro Demo* — Com a palavra o Professor Giannotti.

*O Professor José Arthur Giannotti* — Seria lamentável se começássemos a pensar nas relações entre escola privada e escola pública como se se tratasse de dois campos inimigos... Isso é básico e gostaria de lembrar que a escola pública também é muito ruim e existem excelentes escolas privadas. Não acredito que se deva levantar uma bandeira radi-

cal pela escola pública em termos exclusivamente republicanos, não só para não cometer-se injustiça, mas também por uma questão estratégica — nós perderemos. Os socialistas franceses tentaram e perderam... as igrejas foram para as ruas e fizeram o Governo recuar. Precisamos pensar soluções que correspondam a esse caráter híbrido do capitalismo moderno, em que as empresas muitas vezes ficam à beira, entre a instituição pública e a instituição privada. Neste mundo capitalista moderno, burocratizado, oligopolizado, certas tendências socialistas encruaram... Soluções imaginárias aparecem no lugar de soluções efetivas. Para acabar com todos esses “fazer de conta”, que existem tanto no ensino público como no privado, a Constituinte seria uma boa oportunidade para clarearmos, como disse o Egas, a situação institucional... Mas, creio que as escolas públicas e privadas devem se subordinar a um preceito básico: o dinheiro público é para ser gasto publicamente. Portanto, tanto as escolas públicas quanto as escolas privadas que passarem a receber dinheiro do povo devem dar satisfação, em vários níveis, de como esse dinheiro é gasto em benefício do povo. E isto é fundamental.

*O Professor Pedro Demo* (encerando) — Agradeço em nome do INEP a participação dos que aqui vieram, particularmente ao Professor Giannotti, pela sua exposição, e aos debatedores Jacques Velloso e Egas Moniz. Muito obrigado.

## Reflexões sobre a educação na América Latina\*

Luiz Navarro de Britto (1935-1986)\*\*

### Introdução

A capacidade de análise dos indivíduos e das instituições se elastece no tempo, embora muitas vezes as descobertas do inédito ou as previsões possam ser recolhidas durante muitos anos ao esquecimento.

Em 1920 o grande futurologista inglês Herbert George Wells estremeceu o mundo ao declarar que "a história humana se torna cada vez mais uma concorrência entre a educação e a catástrofe".<sup>1</sup> Os tempos passaram e, 65 anos depois, essa denúncia se converte em uma ameaça cotidiana. De fato, a disponibilidade dos conhecimentos científicos e tecnológicos tanto discrimina, de forma sem precedentes, as maneiras de vida e de convivência, como entrega ao bom-senso e à competição dos Estados mais poderosos a sobrevivência da humanidade. Por outro lado, o acesso às escolas e às mudanças no jogo das informações

segregam homens e grupos que, submetidos ainda a outros condicionamentos socioeconômicos, constroem sociedades do ócio ou da miséria.

A educação confronta-se, assim, com a catástrofe pressentida por Wells, e a consistência deste fato explica a importância que lhe reconhecem todos os povos. Em data recente, a Comissão Nacional sobre a Excelência da Educação ressaltou que a habilidade da sociedade norte-americana para competir a nível internacional no comércio e na indústria dependia dos padrões de excelência educacional, um dos fundamentos da "prosperidade, segurança e civismo" do país<sup>2</sup>, provocando resposta afirmativa do Departamento de Educação dos Estados Unidos.<sup>3</sup>

Em países e comunidades mais pobres, essa avaliação e feedback não tem lugar para gestação. Em certos municípios brasileiros, "os professores ensinam sabendo que o estudo na escola, ao lado de ser fundamental na vida de cada um, altera afinal muito pouca coisa nela".<sup>4</sup> Mas a própria identificação da relevância da atividade educativa é parte do processo pedagógico como um todo e nenhuma nação contemporânea ousaria hoje contestá-la.

A história latino-americana, com momentos de maior ou menor vivacidade

\* Trabalho apresentado no "Interdisciplinary Colloquium: Latin American Culture". Georgetown University, Washington, D.C., fevereiro de 1986.

\*\* Luiz Navarro de Britto faleceu a 14 de dezembro de 1986, quando regressava de Genebra aos Estados Unidos, após participar da 40ª Conferência Internacional de Educação. O desaparecimento do eminente educador e homem público deixa uma lacuna nos meios educacionais. Além de Secretário da Educação e Cultura da Bahia, foi professor da Universidade Federal da Bahia e da Universidade de Brasília, membro do Conselho Federal de Educação e técnico da UNESCO; ao morrer ocupava o cargo de Diretor do Departamento de Assuntos Educacionais da Organização dos Estados Americanos (OEA). Foi colaborador deste periódico e integrou o seu Comitê Editorial. O artigo que ora publicamos é uma das suas últimas produções.

1 CORNISH, Edward. Introduction to H.G. Wells' "The discovery of the future". *Futures Researches Quarterly*, Bethesda, 1(2):54, 1985.

2 A NATION at risk. Washington, U.S. Government Printing Office, 1983.

3 ESTADOS UNIDOS. Department of Education. *The Nation responds* Washington, U.S. Government Printing Office, 1984.

4 BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Casa de escola; cultura contemporânea e educação rural*. São Paulo, Papirus, 1984. p. 152.

de, realça progressivamente o papel da educação. Não tem sido fácil recompor essa permanência de séculos, que pelo menos se inicia com a contribuição dos incas, dos maias ou dos astecas, intermediada pela fase colonial com o marco do "iluminismo" português ou espanhol do Século XVIII e que segue se desenvolvendo, lenta e heroicamente, desde a independência política de cada um dos vinte países. A Constituição Imperial Brasileira, de 1824, declarou que "a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos" (art. 179, 32) e a Carta Magna Colombiana de 1886 sublinhou a liberdade, a gratuidade e a compulsoriedade do ensino (artigo 41).

Esse empenho secular se reflete na Carta das Nações, em 1946, quando acordaram em promover a cooperação internacional no setor educativo (artigo 55, b) e quando, em 1948, reconheceram, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o direito à educação "para o desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais" (artigo 26, 1 e 2). Neste mesmo ano, a Carta da Organização dos Estados Americanos também proclamou enfaticamente "o exercício do direito à educação" (artigo 30) e, mais tarde, o Protocolo de Buenos Aires, em 1967, estabeleceu como seu dever "apoiar os esforços individuais e coletivos dos Estados Membros para o melhoramento e a ampliação da educação em todos os seus níveis..." (artigo 101, c). Nos últimos anos, os esforços se multiplicaram na região, ao lado de atuações crescentemente sistematizadas e abarcando maior número de beneficiados.

Porém, apesar dos logros e da ênfase formal à importância da educação, a América Latina ainda registra pontos

negativos e muitas deficiências. A escolarização destacada como exemplo mostra, em dados quantitativos, um atendimento precário. De outro lado, essa deficiência resulta e convive com outros fatores sociais que emprestam à educação uma imagem de crise de expectativas. Com esses dois aspectos — a escolarização parcelada e a crise de expectativas —, tentarei retomar a análise de alguns dos aspectos relevantes no processo educacional da América Latina. Eles ocuparão as duas partes em que divido este trabalho.

### A escolarização parcelada

Pode-se considerar como parcelada a escolaridade latino-americana sob dois pontos de vista: 1.º a oferta não alcança, em termos quantitativos, a demanda estimada por faixas de idade e grau de ensino; 2.º esse atendimento não universalizado distingue em duas parcelas a população de cada Estado, beneficiando sobretudo a parte sócioeconomicamente mais habilitada. Esse dualismo se sobrepõe, em formas e em números diferentes, segundo o país e os cinco níveis de aprendizagem: o pré-escolar, o ensino primário, o ensino secundário, a alfabetização e o ensino superior.

#### O Pré-Escolar

A população de 0 a 5 anos, em princípio ciente da educação inicial, acha-se desatendida em sua grande maioria. As ofertas maiores, na América Central, abrangem apenas 5,6% dos candidatos no Panamá e 6,4% em Costa Rica, tomando-se em conta os dados disponíveis de 1980. Na República Dominicana e na Guatemala esses dados atingem somente a 2,7% e a 3,3% das crianças. A situação aparece menos extremada na América do Sul, com percentuais de



13,4% na Venezuela e 12,8% no Uruguai, embora outros países conservem ainda índices mais insignificantes, como a Colômbia com 5,0%, o Equador com 2,8% ou o Paraguai com 2,2%. Examinando-se os números brutos, em toda a América Latina, verifica-se que o Brasil dispõe de pouco menos de um terço da unanimidade dos carentes desse nível, chegando em 1980 a possuir 19.466.000 desatendidos, excluída a faixa etária dos 6 anos. Isso significa que os não acolhidos pelo sistema educacional brasileiro correspondem a um grupo quantitativamente muito superior à população total da Venezuela (15.619.500).

Essas cifras dramáticas se acumulam até 55.741.000 na região, formando um conjunto superior à soma global de todos os habitantes da Argentina, Chile, Equador, Paraguai e Uruguai (52.253.000). Esse déficit, preocupante em si mesmo, atemoriza ainda mais se considerarmos três outras partes compressoras e extensivas em geral à América Latina: o crescimento demográfico, o trabalho externo dos pais de família e a consequente intensificação do dualismo discriminatório. A taxa de aumento da população entre 1980 e 1985 deve se avizinhar a 2.3 anuais. Por outra parte, os requerimentos da sociedade industrial cada dia absorvem os pais de família em atividades fora de suas casas, o que lhes impossibilita ou dificulta o comprometimento direto com o acompanhamento e formação dos seus filhos. A conjugação desses dois fatos e a oferta escassa das instituições pré-escolares funcionarão sempre como um incentivo drástico à extensão das desigualdades entre os atendidos e os recusados pelo sistema.

Por certo constata-se uma progressão positiva bastante clara desde os anos 70. A taxa de escolarização passa de 3.6 em

1970 para 6.8 em 1980, o que constitui, sem dúvida, um avanço bastante considerável.

Todavia, o número bruto dos afastados ou dos não inscritos nos estabelecimentos de educação inicial e pré-escolar cresce em realidade, de 1970 a 1980.

Assim, a cobertura da assistência educacional é extremamente baixa e agravada se lhe adicionarmos, em alguns países, os déficits de 6 anos. Além disso, o contingente efetivo de aliados continua se alongando, o que inquieta de modo muito particular as projeções para o amanhã.

## O Ensino Primário

A apreciação globalizada do ensino primário na América Latina encontra uma primeira dificuldade nas diferentes faixas etárias que ele abarca e na sua duração em cada país. Tomando-se um termo médio de 6 a 11 anos, as estatísticas disponíveis (ver Quadro 1) apontam uma escolarização superior a 100%, com exceção da Guatemala, Haiti, Honduras e Paraguai. Mas, além das distorções provocadas pela limitação da faixa etária, não incluindo as populações de mais de 11 anos inscritas neste nível de estudos em vários Estados, deve-se também não esquecer que em qualquer cálculo dessa natureza acham-se envolvidos dois outros elementos de incorreção: o número de repetentes e os matriculados com idade mais elevada do que a faixa etária prevista. Ora, esses elementos podem ser estimados em 25% das matrículas, o que reduz substancialmente os índices de escolarização apurados. De fato, com pesos e nuances nacionais muito distintos, a chamada escolaridade obrigatória depende ainda de um esforço multiplicado da América Latina. No Brasil, por

exemplo, o último censo comprova que, na faixa de 7 a 14 anos, "as crianças fora da escola passaram de 6,46 milhões, em 1970, para 7,55 milhões, em 1980", vale dizer, somando mais um milhão de desassistidos e perfazendo o percentual de 67,1.<sup>5</sup>

Quatro outros aspectos danificam insistentemente o ensino primário latino-americano: o ingresso tardio na escola, a deserção na evolução da matrícula, as desigualdades regionais e os desequilíbrios étnico-culturais.

As condições sociais que impedem o acesso regular à escola, ademais das limitações da oferta, possuem matrizes econômicas bem identificadas. Muitos estudos e propostas de estimulação, como a de calendários e currículos diversificados, têm conseguido modificar, em parte, a interveniência hegemônica do mercado e das contingências de emprego. A utilização de mão-de-obra do menor, nas zonas rurais e periféricas urbanas, persiste, entretanto, como uma escolha irresistível das populações miseráveis, refeeda muito parcialmente pelos programas de merenda escolar, que contribuem para a sobrevivência da família sem remover as causas que a ameaçam.

A merenda escolar tem também ajudado, em alguns Estados, o combate à deserção escolar e, concomitantemente, reforçado a retenção, cuja incidência no primeiro ano da escola primária segue bem expressiva. No que diz respeito ainda à deserção, a década de 70-80 registra reduções consideráveis, como em Honduras (de 15% anual para 5%), no Equador (de 13% para 10,7%) ou no Paraguai (14% para 13%). Esses fluxos,

por sua vez, vêm proporcionando uma evolução progressiva e mais regularizada da matrícula.

Alguns problemas mais persistentes dizem respeito à distribuição geográfica dos benefícios educacionais. As áreas mais pobres e as zonas rurais, concorrendo com requisitos econômicos e disponibilidades logísticas mais frágeis, pouco apercebem ou avaliam as dimensões de suas necessidades e, por consequência, não exercitam e até não esboçam pressões políticas consistentes que assegurem uma correção mais rápida das desigualdades atuais. Ao contrário, nessas regiões, as estratégias conservadoras das facções políticas mais poderosas concorrem para evitar as mudanças. Observe-se, como exemplo, as posturas e as medidas relativas aos "professores leigos", em geral contaminadas de interesses político-partidários bem manifestos.<sup>6</sup> De modo que esses territórios menos favorecidos pelo desenvolvimento econômico continuam a suportar deficiências educacionais extremamente mais graves que os demais Estados-membros, províncias ou cidades mais ricas do país.

Outro aspecto não menos relevante relaciona-se com a diversificação étnico-cultural, refletida inclusive na multiplicidade nacional de idiomas. No México esses idiomas autóctones são muitos, devendo-se destacar o maia, o mazahua, o mazateco, o mixtico, o nahuatl, o otomi, o tzotzil e o zapoteca. Esses grupos indígenas minoritários no México correspondem a verdadeiros conjuntos majoritários em Estados como a Bolívia, o Equador, o Haiti, o Paraguai ou o Pe-

5 BORGES, Sérgio Marinho. *O censo demográfico de 1980 e a situação educacional*. Rio de Janeiro, MOBREAL, 1985. p.4.

6 BRITTO, Luiz Navarro de. *Sous-développement et programmation de l'éducation*. *Revue Tiers Monde*, Paris (4):99-100, 1972.

ru. Em todos os casos, essas populações acham-se educacionalmente discriminadas.

Claro que isso não ocorre apenas no ensino primário. Essa discriminação, como a evidenciada nas regiões mais pobres, repercute nos níveis médio e superior, sob uma tendência crescentemente mais desfavorável.

### O Ensino Secundário

Em 1979, um estudo de UNESCO-CEPAL-PNUD sobre ensino médio na América Latina assinalara como impossível limitar a sua crise "a problemas de eficiência, eficácia e expansão; obriga a recolocar-se a função da E.M., questionada pelas novas situações sociais que se produzirem na região". Por outro lado, depois de examinar diferentes projetos de reforma da educação secundária, o mesmo estudo concluiu que existia "uma grande distância entre os propósitos expressados nos objetivos e aqueles contidos nas pautas de ação. Em geral, não há coerência entre os objetivos e as modificações previstas para os processos de aprendizagem que supostamente deveriam ser os mecanismos para alcançá-los".<sup>7</sup>

Essas análises parecem atualizadas, embora as dificuldades tenham se multiplicado. Utilizando dados de 1980, cerca de 32 milhões de jovens entre 12 a 17 anos não dispõem de escolas. Esse déficit adita ao de 1970 mais de 4.700.000 não recebidos pelos sistemas educativos, ainda que os percentuais acusem um crescimento relativo da escolarização em torno de 6%.

Esses números esgotantes, com as dúvidas estatísticas de sempre, não podem,

é certo, fazer olvidar o denodo teórico ou prático com que se têm discutido os esteios dessa situação. Se afastarmos o fenômeno da baixa oferta, creio que outros três fatos devem ser lembrados.

Em primeiro lugar, sublinhem-se os estudos e também as experiências de revisões curriculares, buscando substituir o academicismo exageradamente retórico por um conglomerado de disciplinas de uso e aplicação mais imediatos. Nesse sentido e revisando tecnologias de ensino, têm-se repensado sobretudo o estudo dos idiomas nacionais, das matemáticas, das ciências sociais e, em muitos poucos países, a incorporação regular da pesquisa como prática de aprendizagem.

Em segundo lugar, ressalte-se a polêmica e/ou a práxis sobre o direcionamento vocacional dos cursos, visando ajustá-los aos requerimentos do mercado de trabalho e às perspectivas do crescimento ou das mudanças no setor econômico. As propostas e ensaios de execução colocam-se entre o modelo norte-americano da escola compreensiva e o modelo de atividades bem especializadas, diversificando os perfis das antigas escolas técnicas e agrícolas de vários estados.

Essas providências ou simples especulações teóricas, enfim, tentam dar um caráter terminal ou profissionalizante ao ensino secundário. Assim sendo, o sistema de ensino estaria não só participando diretamente na formação e capacitação de mão-de-obra como também restando a demanda acelerada dos candidatos ao nível superior.

Dos três enfoques mencionados, o primeiro conta com logros bem significativos e continua perseguindo a excelência dos currículos. Claro que o preciosismo intelectual tem gerado alguns

7 VERA GODOY, Rodrigo. *Disyuntivas de la educación media en América Latina*. Buenos Aires, UNESCO/CEPAL/PNUD, 1979. p.1 e 61.

**Quadro 1 — América Latina — educação pré-escolar, primeiro, segundo e terceiro nível:  
matrícula total e população por grupos de idade(\*)**

**Ano 1980**

(Em Mil)

País	Grupo Idade 0 - 5	Matrícula Pré Escolar	Grupo Idade 6 - 11	Matrícula Primária	Grupo Idade 12 - 17	Matrícula Secundária	Grupo Idade 20 - 24	Matrícula Post-Secundária
Argentina	3,177,1	455,7	2.960,4	3.182,5(79)	2,790,7	1,366,4(81)	2.216,2	419,5
Bolivia	1,134,9	90,0	896,6	978,2	743,0	170,7	483,6	—
Brasil	20,664,3	1,198,1	18,575,8	22,598,2	16,972,2	2,800,0(79)	11,520,6	1,409,2
Chile	1,501,4	127,2	1,395,4	2,185,4	1,453,7	538,3	1,106,0	120,2
Colômbia	4,274,8	215,1	3,908,8	4,168,2	3,898,8	1,811,0	2,562,4	271,6
Cuba	984,4	123,7	1,384,6	1,468,5	1,424,7	1,046,9	776,9	151,7
Costa Rica	342,8	21,9	325,6	349,0	336,6	135,8	236,5	61,0
Equador	1,645,7	47,0	1,329,6	1,530,0	1,125,0	581,9	722,4	269,1
El Salvador	1,003,0	48,7	812,2	834,1	675,1	73,0	435,8	16,8
Guatemala	1,469,8	48,9	1,208,4	803,4	1,010,5	156,6	660,4	50,8
Haiti	1,156,9	—	954,2	642,4	799,4	99,9	510,4	4,0
Honduras	833,6	33,0	654,1	543,0(79)	522,5	127,3	314,5	25,8
México	13,477,8	1,071,6	12,253,8	14,666,3	10,044,2	4,741,9	6,348,1	785,4
Nicarágua	615,6	30,5	490,9	503,5	392,8	139,7	249,7	35,2
Panamá	319,3	18,1	298,7	337,5	263,4	171,3	177,9	39,4
Paraguai	605,1	13,6	512,9	504,4	451,3	110,1(79)	306,4	—
Peru	3,321,9	228,7	2,824,8	3,161,4	2,497,6	1,203,1	1,596,0	306,4
Rep. Dominicana	1,001,8	27,3	990,4	1,105,7	858,1	356,1	543,7	—
Uruguai	329,4	42,4	311,3	331,2	297,7	148,3	225,7	36,3
Venezuela	2,984,9	400,9	2,467,5	2,553,6	2,211,9	872,9	1,519,8	307,1
	60,844,5	4,245,9	54,558,0	63,076,5	48,778,1	16,651,2	32,513,0	4,381,5

Fonte: UNESCO, Anuário Estatístico, Paris 1984-85 e CELADE, Boletín Demográfico Año XV N° 30, Santiago, Chile, Julio, 1982.

exageros didáticos, como no ensino da matemática, e o controle político tem eventualmente cerceado o âmbito das ciências sociais ou da filosofia. Porém a reconstrução dos currículos constitui um produto sempre renovado e criativo. Quanto ao dilema ensino geral/ensino vocacional, às interrogações técnico-doutrinárias envolvendo o trabalho ou o emprego somam-se os artifícios de repugna aos profissionais de nível médio como meio de contenção salarial por parte de muitos empregadores. Por último, o caráter terminal da escola secundária não freiou o fascínio pela busca da universidade.

Esse fascínio pode ser contido pela ocupação laboral. Mas a terminalidade na educação, como objetivo ou como estratégia, é um conceito puramente formal ou jurídico. Incorporá-lo à essência do ensino médio significa apenas desenhá-lo mais um constrangimento com efeitos desconcertantes.

## A Alfabetização

A alfabetização foi sempre a meta prioritária da educação latino-americana. Desde muitos anos desencadeiam-se trabalhos de escolarização e campanhas de emergência visando a extinguir os analfabetos. Se compararmos os dados de 1950 e os de 1980 (ver Quadro 2), constata-se um progresso evidente, embora os números absolutos de analfabetos sejam maiores: 38.687.987 em 1950 e 42.642.000 em 1980.

Poucos países, como a Argentina, Costa Rica, Chile ou o Uruguai, apresentam déficits entre 6% e 7%, ainda que, na Argentina, o número dos não alfabetizados supere a casa de um milhão e duzentos mil. Em cifras absolutas, a Costa Rica, com 97.000, conservaria o

menor contingente nacional de analfabetos da América Latina.

O Brasil, ao contrário, possui mais de 19.300.000 analfabetos, de 15 e mais anos, o que equivale à quase metade desses desatendidos em toda a região. Em números relativos, por sua vez, o Haiti com 71,3% e a Guatemala com 47,3% seriam os Estados mais diretamente afetados por este vazio no processo educacional.

Se somarmos a esses abandonados do sistema a população mais jovem de menos de 15 anos, que está fora das escolas, os resultados se agravarão com a perspectiva já mencionada do aumento demográfico e a não correspondente ação complementar educacional. Se observarmos a porção de analfabetos em cada um dos vinte países, nos últimos trinta anos, verificaremos que somente no Chile, em Cuba, em Honduras, no México, na Nicarágua, no Peru, e no Uruguai os números efetivos diminuem.

De outra parte, se considerarmos ainda os analfabetos regressivos, que desaperceberam por desuso, e os analfabetos funcionais, que são incapazes de captar um mínimo de informações para o uso cotidiano, as cifras parecem então incalculáveis. Em recente discussão nos Estados Unidos sobre essa matéria, as estimativas varia entre 17 a 21 milhões (para o Departamento de Educação) e 60 milhões de "adultos que não podem ler a primeira página de um jornal".<sup>8</sup> Em países bem mais desequipados, como os da América Latina, os cálculos eventuais para uma quantificação global dos analfabetos serão, sem dúvida, menos consistentes.

8 BENNETT face issues of illiteracy. *The Washington Post*, 5 Dec. 1985. p.A-21 ILLITERATE America. *The Washington Times Magazine*, 11 Mar. 1985. Books. p.4-5

Quadro 2 — População analfabeta de 15 anos e mais para a América Latina<sup>a</sup>

País	1950			1960			1970			1980		
	Ano Censo	Nº Absoluto Analfabetos	%	Ano Censo	Nº Absoluto Analfabetos	%	Ano Censo	Nº Absoluto Analfabetos	%	Ano Censo	Nº Absoluto Analfabetos (estimativa)	%
Argentina	1947	1.541.618	13,6	1960	1.189.799	8,6	1970	1.225.850	7,4	1980	1.185.000	6,7
Bolívia	1950	1.109.385	67,9	1960	—	—	1976	993.000	36,8	1980	1.286.000	36,7
Brasil	1950	15.272.623	50,5	1960	15.815.903	39,4	1970	18.146.977	33,6	1980	19.356.000	24,5
Colômbia	1951	2.429.333	37,7	1964	2.526.590	27,1	1973	2.591.979	18,9	1981	2.407.000	14,8
Costa Rica	1950	94.492	20,6	1963	109.460	15,6	1973	121.312	11,6	1980	97.000	7,0
Chile	1952	728.360	19,7	1960	730.038	16,4	1970	629.440	11,7	1982	559.000	6,0
Cuba	1952	820.337	21,1	1960	—	—	1970	—	—	1981	106.000	2,2
Equador	1950	815.464	44,2	1962	799.535	32,5	1974	932.723	25,8	1980	851.000	18,7
El Salvador	1950	644.514	59,0	1961	706.837	51,0	1971	824.062	43,1	1980	931.000	35,3
Guatemala	1950	1.138.297	70,6	1964	1.450.826	62,0	1973	1.526.600	53,8	1982	1.886.000	47,3
Haiti	1950	1.718.278	89,3	1960	—	—	1971	2.005.052	78,7	1980	2.126.000	71,3
Honduras	1950 <sup>1</sup>	631.999	64,8	1961 <sup>1</sup>	642.022	52,7	1974 <sup>1</sup>	594.000	43,1	1980	598.000	31,4
México	1950 <sup>2</sup>	8.942.339	42,5	1960 <sup>2</sup>	6.742.920	34,6	1970 <sup>2</sup>	6.693.706	25,8	1980	6.601.000 <sup>2</sup>	17,3
Nicarágua	1950	369.376	61,6	1963	399.585	50,4	1971	410.755	42,1	1980	186.000 <sup>1</sup>	13,0
Panamá	1950	132.978	30,1	1960	133.812	23,3	1970	175.383	21,7	1980	133.000	12,9
Paraguai	1950	255.411	34,2	1962	250.426	25,4	1972 <sup>b</sup>	256.690	19,8	1980	244.000	14,3
Peru	1950	—	—	1961	2.182.373	38,9	1972	2.070.294	27,2	1981	1.737.000	17,5
Rep. Dominicana	1950	677.295	57,1	1960 <sup>c</sup>	569.450	35,5	1970	709.860	33,1	1980	835.000	26,4
Uruguai	1950	—	—	1963	177.296	9,5	1975	130.700	5,7	1978	125.000	6,1
Venezuela	1950	1.365.888	46,7	1961	1.421.288	34,8	1971	1.374.000	23,5	1980	1.454.000	17,7
TOTAL		38.687.987	41,1		35.848.160	30,0		41.113.283	26,1		42.576.000	20,0

(1) 10 anos e mais. (2) 6 anos e mais. (...) Dados não disponíveis. (—) Não houve Censo de População. (\*) Idade de 15 a 49 anos.

(a) Baseados nos dados da população da América Latina para os países membros, mais Cuba. (b) Resultados preliminares de uma amostra de 10% de população recenseada. (c) Resultados preliminares de uma amostra de 10% dos lares recenseados.

**Fontes:** O quadro foi elaborado com dados procedentes das publicações seguintes: Para os anos de 1950-1960-1970 — OEA, IIE, América en Cifras, Situación Demográfica, Social y Cultural, Tomo III, 1977. — OEA, DAE, Los Déficit Educativos en América Latina, 1979. Para 1980 — OEA-PREDE, Perfil Educativo de América Latina, 1984. — UNESCO-ED-84/PRO-MEDLAC/3, 1984. — Missão de São Cristóvão e Neves junto à OEA, 1984. — Banco Mundial, Informe sobre el Desarrollo Mundial 1983.

De qualquer modo, uma tarefa muito grande persiste desafiando a América Latina. É evidente que não se poderá esperar resultados acabados ou definitivos. A alfabetização — ou o saber ler, escrever e contar — não deve ser concebida como um fim em si mesmo. Em determinadas circunstâncias, a tríade operativa pode ser contestada e a passagem por essa fase não oferece atributos ou qualificações estáticas. A pós-alfabetização, ainda que seja considerada como um “período intermediário”, constitui um prolongamento necessário, formal ou informal, e “deve estar estreitamente relacionada com as necessidades, os problemas e as aspirações dos sujeitos de suas ações”.<sup>9</sup> Porém o acesso à alfabetização inicial terá que ser facilitado para todos. A parcela latino-americana no cômputo mundial de 1 bilhão de analfabetos<sup>10</sup> parece pequena. Contudo, as lições de história sugerem que as exigências de hoje devem ser mais insistentes e muito mais ágeis, se desejamos zelar por condições de vida mais justas.

### O Ensino Superior

O crescimento do terceiro grau, no decênio de 1970-80, foi sem dúvida extraordinário. De pouco mais de 6% da população de 20 a 24 anos que freqüentava as instituições de ensino superior, a América Latina atingiu a quase 14%. Em alguns países, como o Brasil, esse incremento representou mais um milhão

de estudantes nas escolas. Em estados menores, as cifras passaram de 4.800 estudantes para 39.800 em Honduras e de 8.900 para 39.400 no Panamá.

Esse fenômeno acha-se atrelado a um conjunto de causas acumuladas historicamente, como o processo de industrialização e a velocidade das mudanças científico-tecnológicas, o aumento do alunado de nível médio com as pressões de acesso ao grau imediato, as avaliações do aporte educativo ao crescimento econômico e suas promessas de mobilidade social, as mudanças políticas, o papel promocional dos intercâmbios e das instituições internacionais, a presença ativa da mulher no mercado de trabalho e a conveniência de reter os mais jovens afastados da concorrência aos empregos.<sup>11</sup>

A absorção desses novos contingentes criou toda uma série de dificuldades logísticas que, pouco a pouco, foram superadas ou adaptadas à vida comum das universidades e dos estabelecimentos isolados. Pode-se indagar, é certo, sobre as distorções de qualidade que acompanharam o processo de alargamento da clientela. Mas esse último criou condições inusitadas de democratização do ensino e abriu uma discussão mais séria e aprofundada sobre assuntos até então mistificados pelo tradicionalismo isolacionista de muitos dos auditórios universitários. A explosão dos números gerou uma inquietação criativa mais intensa e reconhecidamente autocrítica do desempenho e dos papéis do ensino superior na vida nacional. A universidade deixou de ser um adversário comedido do *status*

9 MEDINA UREÑA, Guillermo. *La post-alfabetización en América Latina y el Caribe*. México, CREFAL, 1982. p.18

DELGADO MAYA, Julio. *La alfabetización y la post-alfabetización en la perspectiva de eventos internacionales*. México, CREFAL, 1984.

10 ONE BILLION illiterates — one billion reasons for action. Toronto, International Council for Adult Education, 1985.

11 GONZALEZ, F., Luis E. Expansión de la educación superior y la pedagogía universitaria: una perspectiva de consenso. In: PEDAGOGIA universitaria en América Latina. Santiago, Centro Inter-Universitario de Desarrollo, 1984. p. 39-43

quo, com minorias agressivas, para considerar-se um centro de reflexão e de eco participativo, toda ela responsável com as suas unidades e com o conjunto do país.

Por outro lado, a oferta se diferenciou, estabelecendo novos cursos e novas especializações, insistindo-se em uma dedicação de trabalho mais intensa e na necessidade de multiplicar os campos de pesquisa.

Toda essa exuberância, acompanhada de limitações econômico-financeiras, concorre também para o impulso a determinadas tensões, como a proveniente do maior número de ingressos no ensino superior da população chamada de terceira idade, isto é, daqueles que decidem concorrer para a universidade depois de adultos, muitas vezes já possuindo um título de terceiro grau. As tensões se estremececem com os candidatos mais jovens que entendem merecer um acolhimento prioritário, tendo em vista as suas idades e o período próprio de primeira formação profissional.

Outras tensões se amiúdam por igual, uma vez que, malgrado o maior e mais flexível volume de oportunidades, as discriminações sócio—econômicas perduram com poucas concessões aos estratos mais pobres. Desejando ser mais democrático e pelejando contra a desigualdade, o ensino superior resta, entretanto, como o grande filtro elitista da educação na América Latina, agora ainda mais estreitado com o segundo recrutamento seletivo para os cursos da pós-graduação.

Todos esses aspectos e particularidades convivem com a autonomia universitária, um ideal teórico de lutas permanentes. Desde 1915, Manuel Gomez Morin escrevia que “a universidade quer e

deve querer uma obra de cultura e sabe que essa obra resulta não da afirmação arbitrária, senão do exame objetivo dos fenômenos, da crítica livre e sagaz das doutrinas e das instituições, porque a cultura é justamente isso: o produto homogêneo, a trama uniforme que resulta do cruzamento e do cotejo de explicações e de críticas, de interpretações antigas e de fatos novos”.<sup>12</sup>

Ora, esse comportamento e esse objetivo friccionam e interrogam sobre as decisões de governo, provocando sérios desgastes de trabalho. Sob o pretexto de reduzir o número de “doutores” desempregados, anunciam-se às vezes medidas de compressão do número do alunado e das despesas crescentes, como se o sacrifício dos menos ou dos não-escolarizados fosse mais fácil e mais digno de suportar.

Mas a população universitária segue crescendo, muito longe ainda dos índices já obtidos pelos países mais ricos. E essa tendência não pode ser desestimulada sem prejuízos para o crescimento econômico menos dependente da América Latina.

### A crise de expectativas

A crise é um fenômeno permanente da vida educacional. Muitas das ciências sociais, como a própria Sociologia, nasceram desses desajustes extremados em um momento histórico. A crise, portanto, não se identifica como um estado patológico, e sim de reavaliação, de ingresso de novas convicções e requerimentos, de dúvidas, protestos ou propostas de mudanças.

12 MAZAL, Jorge Pinto. La Universidad de México; su función y razón de ser de su autonomía. In: ———. *La autonomía universitaria*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1974. p. 237



Nos últimos anos a América Latina acha-se absorvida em uma crise educacional de expectativas, originada de dois fatos convergentes mais imediatos: primeiro, a expansão da oferta e uma consciência mais efetiva da titularidade de direitos; segundo, o contágio nacional favorecido pelos meios de comunicação de massa, com mensagens ainda de promoção sócio-econômica das qualificações educativas.

Nesse contexto, os indivíduos e as coletividades, convencidos da proximidade de mudanças, aguardam com temores ou com ansiedade os novos acontecimentos. E, neste aguardar, as tensões tomam formas as mais distintas. Em pelo menos quatro aspectos essa crise se reflete de maneira mais ativada no setor educacional: a imprecisão de políticas, a perplexidade ante as inovações tecnológicas, o desaceleramento das pesquisas e o desprestígio do professorado.

#### A Imprecisão de Políticas

Dir-se-á que toda política é imprecisa, considerando-se as mudanças de insusos, as alternativas de programação, a instabilidade das gestões ou os caprichos dos azares. Abstraindo-se estas contingências, toda política supõe o conhecimento prévio de diagnósticos, a formulação de hipóteses, a análise de objetivos, a avaliação dos meios disponíveis e a seleção de prioridades. A ausência de qualquer um desses elementos de trabalho torna difícil identificar uma linha de ação ou conduzir de forma sistemática programas e atividades educativas. É nesse sentido que qualifico de imprecisas muitas das políticas que se desatam na América Latina, no âmbito da educação. E isso ocorre quando não há discrepâncias sobre a necessidade de formulá-las, em países onde se tomam poucas

decisões a nível de unidades político-administrativas menores. A municipalização de ensino foi quase sempre uma bandeira sem mastro.

Ora, a educação é um processo político como a política é um processo pedagógico. No curso de história, porém, há momentos em que a especulação teórica e/ou a dinâmica factual negligenciam a natureza como um dos dois setores e pretendem lhes dar comportamentos isolados e autônomos. Esta é uma atitude conservadora, que evita reflexões em profundidade e, em consequência, a maior possibilidade de mudanças significativas. Em outros momentos, e de modo inverso, os campos da política e da educação se estreitam, com projetos inclusive comuns e até ideologicamente uniformes. Em 1787, por exemplo, a Constituição Norte-Americana não se referiu à educação ou à instrução; em 1982, ao contrário, a Lei Maior da República Popular da China destaca, expressamente, “uma educação política” (artigo 20) e a “educação ideológica e moral” (artigo 22).

Nos últimos vinte anos a América Latina viveu entre esses dois períodos — de aparente segregação ou de comprometimento — e muitos países suportaram sucessivamente a ingerência de ambos. Mas, nessas duas décadas, prevaleceu sempre o entendimento generalizado de que a educação resulta de políticas manejadas pelo Estado.

O respaldo teórico dessa “redescoberta” deve-se, sobretudo, às obras de Ivan Illich e de Paulo Freire, denunciando a educação tradicional comprometida e rejeitando “um mundo onde a vida quotidiana tivesse virtude educativa”<sup>13</sup> ou

13 ILLICH, Ivan. *Une société sans école*. Paris, Seuil, 1971.

uma "pedagogia dos homens em processo de permanente libertação".<sup>14</sup>

Essas meditações e propostas, com fundamentos extremadamente distintos e bem ou mal recebidas pelos corpos institucionais, reacenderam estudos em muitas áreas e geraram o *consensus* sobre a importância analítica e prática do parâmetro político na educação. Todavia, a despeito desse *consensus*, a grande maioria dos governos não reviu a estrutura dos seus programas nem o comportamento de suas atividades, distinguindo-se apenas na armação de alguns modelos ou de poucas experiências centradas em pequenos agrupamentos. Em consequência, a retórica e as profissões de fé acadêmicas não conseguem, de fato, inovar ou definir posições de vulto. Os discursos assim parecem reverenciar utopias, sem oportunidades para se precisarem em políticas.

Isso ocorre, com muita clareza, no setor da educação de adultos. A literatura sobre o assunto, de uma vivacidade impressionante, ocupa-se da reivindicação de direitos, da satisfação de necessidade, da consolidação do poder popular, do desenvolvimento comunitário ou da participação criativa<sup>15</sup> e a concepção dos novos projetos encontra-se, em geral, inspirada nesses princípios. Contudo, ademais de projetos minoritários, as suas implementações se desdobram sob formas equívocas e subordinadas a dois destinos previsíveis: ou continuam a rea-

lizar um simples trabalho assistencial ou morrem de apatia. Em alguns casos, portanto, não resiste sequer o caráter experimental dos mesmos. A realidade nacional os absorve mecanicamente na engrenagem convencional, enquanto as mensagens doutrinárias resistem e os Governos decidem se omitir na fixação de políticas precisas que abandonem definitivamente esses projetos ou que lhes dê energia vital de reprodução.

Ora, essa reticência parece altamente prejudicial porque não soluciona os problemas pendentes e ainda despende ou não utiliza os recursos que poderiam ser empregados com mais eficácia.

#### A Perplexidade ante as Inovações Tecnológicas

Em obra recente, a UNESCO voltou a insistir no fato de que a distância "científica e tecnológica, que não cessou de se aprofundar entre os países em desenvolvimento e os países industrializados, constitui talvez o problema mais grave" nesses setores e de que não é surpreendente "que a pesquisa-desenvolvimento esteja largamente centrada nas necessidades dos grupos de interesse dos países industrializados e sirva para consolidar sua superioridade em outros domínios, notadamente os de armamento e de comércio. Os países em desenvolvimento devem com frequência se dirigir aos países industrializados para obter as tecnologias necessárias ao seu desenvolvimento econômico".<sup>16</sup>

Sob essa pressão, aceleram-se ou limitam-se os usos das inovações tecnológicas. Em 1977, por exemplo, "os radiodifusores dos países mais ricos não mostraram grande interesse e nem se en-

14 FREIRE, Paulo. *Pedagogia del oprimido*. Montevideo, Tierra Nueva, 1970.

— & FERNANDEZ, Antonio. *Por una pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.

15 LATAPI, Pablo. *Tendencias de la educación de adultos en América Latina*. México, CREFAL, 1984. Ver também a série "Retablo de Papel", publicada pelo Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina.

16 REFLEXION sur le développement futur de l'éducation. Paris, UNESCO, 1984. p. 124

tusiasmaram com o satélite de transmissão direta” quando dez anos antes já a Universidade de Stanford publicara um estudo, sob o título de ASCEND (Sistema Avançado para as Comunicações e a Educação para o Desenvolvimento Nacional), com a proposta de um projeto de teleducação via satélite para a América Latina. Também a UNESCO, em 1969 e, mais tarde, em 1970-74, elaborou projetos nesse sentido.<sup>17</sup> Claro que o satélite não é uma opção irremovível, o importante a sublinhar é que a escolha de uma alternativa tecnológica pelos Estados ricos subordina as decisões dos países menos industrializados.

Por outro lado, ajuntando-se às razões econômicas e de disponibilidade técnica, as dificuldades no âmbito da educação também se incrementam pela natureza extremadamente conservadora dos seus agentes e dos seus serviços. Na maioria das vezes, as resistências às inovações tecnológicas se avolumam pelo temor às mudanças e de que estas contribuam para reduzir o papel do docente no processo educacional.

Sujeitos a esses condicionamentos externos e internos, os países da América Latina têm desenvolvido pequenos projetos de educação a distância, uso de computadores ou de emprego da telemática. Muitos deles, ressalvadas as improvisações, obtêm resultados avaliados e com logros positivos, contando em muitos casos com a assistência de organismos internacionais.<sup>18</sup> Porém, esses projetos não se inserem, em geral, no con-

texto de políticas nacionais. Alcançam na maioria das vezes clientelas não trabalhadas pelas escolas tradicionais, desenvolvem experiências com escassa sistematização posterior e facilmente se debilitam no tempo.<sup>19</sup> Claro que eles participam das políticas “maiores”, ora como acessórios ora como suplementos. Falta-lhes entretanto a geratriz de “um processo de aproximações sucessivas, ordenadas no interior de decisões jurídicas, organizacionais e financeiras” para aclarar “seus desafios e adotar as decisões adequadas para resolver as ameaças que se lhes oponham”. Em outras palavras, a indecisão diante do inédito ou da audácia tecnológica faz com que “haja muitas pessoas que crêem e outras que não crêem neste programa”<sup>20</sup> e por isso não há como desgarrar políticas.

Essa omissão provoca danos acadêmicos e educacionais muito grandes. Além disso, as incorporações “prematuras” ou “parciais” podem simular um conformismo que comprometa os interesses mais profundos do país, incluindo o seu crescimento econômico e a sua segurança nacional. O princípio de liberdade, as leis do comércio ou as prioridades financeiras devem ser sempre interpretados segundo uma norma de ética maior, que é o bem-estar de cada povo. De modo que, visando a garantir um proveito mais rentável ou antes que as hipóteses negativas se confirmem, é preciso tentar uma disciplina a prazo médio para essas perplexidades ante as inovações tecnológicas.

17 BRITTO, Luiz Navarro de. *Teleducação, o uso de satélites: política, poder, direito*. São Paulo, T.A. Queiroz, 1981. p. 27 e 58.

18 PEDAGOGIA universitaria en América Latina. Santiago, Centro Inter-Universitario de Desarrollo, 1984. p. 45-6

19 McANANY, Emile et alii. Distance evaluation new approach in education for developing countries. In: \_\_\_\_\_, *Evaluation in education*. London, Pergamon Press, 1983. p. 289-376.

20 SEMINARIO NACIONAL sobre Educación Abierta y Distancia, Bogotá, Guadalupe, 1985. p. 77, 86 e 305.

## O Desaceleramento das Pesquisas

A pesquisa, a educação ou o ensino constituem atividades essencialmente interativas. Como trabalho individual ou desempenhado em lugares e tempos diferentes, eles se alimentam mutuamente, ainda mesmo em condições artesanais.

Nas escolas, o papel da investigação deve variar segundo o nível dos estudos. Nos ensinamentos primário e secundário, a sua função é muito mais preparatória, como um meio de formação das crianças e adolescentes no hábito de pensar, inquirir, analisar e criticar, propor alternativas ou mudanças. No ensino superior prepondera o objetivo tanto de ampliar e renovar o conhecimento como de desenvolver, profissionalmente, na pesquisa fundamental e aplicada, programas científicos ou tecnológicos.

Na América Latina, muito pouco se faz de tarefa investigativa nas escolas primárias e, nas secundárias, ela se cumpre sempre com o caráter de "dever" escolar. Provavelmente a preparação dos professores e suas disponibilidades tornam essas ações em instrumentos de avaliação, sem o acompanhamento didático pertinente. Algumas exposições ou concursos se realizam como acontecimentos extraordinários, um pouco alheios ao desencadeamento regular dos cursos. De sorte que a pesquisa, no segundo grau, continua escassa e desacompanhada de uma estimulação institucional consistente.

Quanto ao ensino superior, o desaceleramento das investigações vem sendo penoso. As dificuldades financeiras que comprimem as universidades afetam em particular os investimentos nesse campo, abarcando desde a aquisição de livros ou

equipamentos, aos serviços de pessoal e de manutenção. Nos últimos anos, muitas pesquisas se perderam com a paralisação do fornecimento de energia aos institutos especializados e muitas não foram iniciadas por falta de auxiliares em equipes de seguimento. Por outra parte, grande volumes de recursos oficiais criaram outros centros de investigação fora das universidades. Este tipo de competição em países pobres não só enfraquece os órgãos públicos de ensino superior como também seleciona em demasia as despesas para a pesquisa aplicada.

Em países em desenvolvimento, essas limitações, além de desfigurarem a qualidade do ensino, podem comprometer extremadamente os processos nacionais de crescimento econômico. A sedução dos preços mais baixos da tecnologia importada, em relação aos grandes e longos custos da pesquisa, ameaça transformar essa escolha em uma decisão irrecuperável em termos de dependência. De outro lado, a ausência de inversões nas ciências sociais certamente inibirá a capacidade de estudo e de aferição desses fluxos.

Observe-se, por fim, que a formação do pesquisador não pode ser improvisada e que os Estados mais ricos dispõem constantemente de mercados de absorção muito ágeis e, às vezes, definitivos.

## O Desprestígio do Professor

O docente eclesiástico, como transmissor da verdade, com respaldo religioso e da delegação paterna, guardou sempre intocável o seu prestígio. Mais tarde, a transferência do domínio educacional para os leigos, ainda mesmo com as mudanças sociais do século XIX e início deste século, conservou essa aura de dignidade social para os docentes. A

pouco e pouco, porém, fala-se em “decadência do poder do educador” e como “a escola cede necessariamente parte de sua função a outros organismos (associações juvenis, políticas, meios massivos, organizações sociais de tipos variados e instituições religiosas), o educador não de pode apresentar-se como a única autoridade ou a primeira, na formação das novas gerações”.<sup>21</sup>

Além disso, multiplicaram-se as clientela escolares e, concomitantemente, o número de professores. De 1960 a 1980, os contingentes triplicaram. Com as muitas lacunas das informações disponíveis, de 1.100.000 professores, a região passou a possuir 3.400.000 distribuídos nos três níveis de ensino (ver Quadro 3).

A conjunção das novas crenças a essa brutalidade dos números submete o professorado latino-americano a uma progressiva regressão salarial, motivando, igualmente, o recrutamento dos docentes em camadas sócio-econômicas

menos favorecidas e com menores requisitos de habilitação profissional. A preponderância de mestres do sexo feminino, sobretudo nas escolas de primeiro grau, constitui outra das conseqüências, ao lado das manipulações político-partidárias.

Mas essa situação distorce profundamente o desempenho do magistério. Cada vez mais se transforma em uma função pessoal transitória — para os mais jovens que esperam a oportunidade de um emprego mais bem pago — ou em uma função suplementar agregada a outra ocupação melhor remunerada. Assim, o número de devotados exclusivos ao ensino, malgrado os estímulos institucionais, pode se comparar ao número sempre reduzido de heróis. E da pouca dedicação de tempo e de trabalho à escola resulta a qualidade crescentemente discutível do ensino ministrado e, portanto, condições desfavoráveis para o rendimento escolar.

**Quadro 3 — Número total de mestres na América Latina por níveis de escolaridade — 1960, 1970, 1980**

América Latina	Ed. Primária	Ed. Secundária	Ed. Superior	Totais
1960	725,165(a)	320,492	54,554(d)	1,100,211
1970	1,521,700	565,444	115,778(e)	2,202,922
1980	2,059,344(b)	967,683(c)	340,969(f)	3,367,996

Fonte: CEPAL. Anuário Estadístico da América Latina, 1984

a) Dados não disponíveis do Chile

b) Dados não disponíveis do Chile, Equador e Rep. Dominicana

c) Dados não disponíveis da Bolívia, Chile, Equador, Paraguai, Rep. Dominicana e Uruguai

d) Dados não disponíveis do México, Honduras, Nicarágua e Uruguai

e) Dados não disponíveis da Costa Rica, Chile, Haiti, Honduras, México e Uruguai

f) Dados não disponíveis da Bolívia, Chile, Guatemala, Nicarágua e Rep. Dominicana

21 SANTONI RIEGUE, Antonio. La decadencia del poder del educador. In: PASSANO, Antonio. *Sociología del poder*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1978. p. 81-3

Por outro lado, o castigo dos salários baixos incita disputas interprofissionais e as reivindicações conduzem a protestos políticos que invariavelmente prejudicam as tarefas de ensino.

Ora, esse nítido desprestígio dos professores e as suas causas bastante conhecidas sensibilizam os governos com repercussões operacionais em geral negativas. As dificuldades econômicas justificam todas elas e os bons propósitos educacionais são esquecidos, como se fosse possível executá-los com o auxílio exclusivo da boa vontade. Claro que o manejo dessa matéria é muito difícil, não dependendo somente da convicção de alguns ou do capricho agressivo de uns poucos. Com as suas implicações muito extensas, ele requer decisões corajosas de governo, reclamadas e apoiadas pela consciência e responsabilidade nacionais.

### Conclusão

Nas duas partes em que dividi este estudo, ocupei-me da escolarização na América Latina, sublinhando alguns dos seus progressos e das suas omissões mais preocupantes, bem assim da crise de expectativa que envolve a região, retratada sobretudo na imprecisão de políticas, na perplexidade ante as inovações tecnológicas, no desaceleramento das pesquisas e no desprestígio do professorado.

Esta resenha, que por certo não esgota a listagem dos assuntos mais importantes, alerta para a necessidade de uma nova reflexão, entre as já incorporadas há muitos anos na história latino-americana, sobre o tema da prioridade “educação”. Quando os debates e as linhas de ação parecem se enclausurar, progressiva e rigidamente, no domínio econômico-financeiro, as dúvidas se atropelam

nos demais setores, entre interrogações insistentes. Isto faria imaginar a estória de dois grupos de macacos, na qual o mais fraco, constituído de um rei e 25 macacos, seria devedor do outro de uma soma considerável. Decidiu pagá-la honrando os seus compromissos e no prazo de cinco anos, como desejava o seu credor. Embora fosse muito difícil obter os recursos para saldar a dívida e os juros, cada ano cumpria as suas obrigações, obedecendo os melhores princípios éticos e, em cada ano, também morriam cinco dos macacos mais pobres, extenuados de trabalho e de privações. Esgotados os cinco anos, a dívida estava integralmente paga e todos os 25 macacos mais pobres haviam morrido. Ao rei, solitário, restou apenas uma alternativa: morrer como os seus subordinados ou incorporar-se ao grupo de seus credores...

Essa estória debuxa exageros da imaginação e talvez inquietudes. Mas as estórias são formas simples de pensar cujo objetivo se limita a provocar outras estórias e avaliações.

Os países latino-americanos têm multiplicado suas ações educativas em contextos diferentes. Nos últimos anos, sob a supervisão da UNESCO, aprovou-se um “Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe”, com três objetivos: escolarização de todas as crianças, alfabetização para os adultos, qualidade e eficácia dos sistemas educacionais.<sup>22</sup> Essa projeção ambiciosa pretende orientar as atividades dos próximos anos, e a Organização dos Estados

22 REUNION DU COMITE REGIONAL INTER-GOUVERNEMENTAL INTERIMAIRE DU PROJET MAJEUR. LE DOMAINE DE L'EDUCATION EN AMERIQUE LATINE ET DANS LES CARAIBES. *Rapport final*. Paris, UNESCO, 1983. (ED/MD/71)

---

Americanos, com os seus 14 projetos multinacionais para 1986-87, deverá participar dessa tarefa educativa.

As esperanças e as expectativas queimam as raízes dos nossos povos. Dispondo dos requisitos de autocrítica e de julgamento, a América Latina pode reana-

lisar a dinâmica do seu processo educacional e absorver com mais agilidade os seus defeitos e as suas injustiças. Se as limitações são muitas, a criatividade e o empenho comum poderão removê-las, em pactos nacionais de ajuste e de solidariedade.

## Planejamento Educacional e Clientelismo Político no Nordeste

Pesquisadoras: Lúcia Maria Wanderley Neves (coordenadora) e Maria das Graças Corrêa de Oliveira

Instituição: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Fonte financiadora: INEP/MEC

---

A presente pesquisa se propõe a aprofundar estudos já iniciados pelo programa de Mestrado em Educação da UFPE sobre os limites e as possibilidades do planejamento educacional como elemento definidor de políticas educacionais no Nordeste e, mais especificamente, delimitar a relação entre planejamento educacional e clientelismo político no Nordeste, na definição das políticas educacionais para a Região.

Parte-se do pressuposto de que há uma relação contraditoriamente complementar entre práticas planejadas e práticas clientelísticas na educação ao nível da Região. Esta relação de complementaridade revela que o planejamento educacional no Nordeste se configura como um instrumento articulador entre os processos de modernização capitalista do Estado, na área da educação, e as práticas de manutenção das estruturas tradicionais locais, fonte de legitimação desse Estado.

Essas afirmações procuram constatar, ao nível do real, através da análise dos mecanismos empregados na definição das políticas de financiamento do setor educacional em Pernambuco e da implementação, nesse mesmo Estado, de Projetos Especiais, tendo como amostra o segmento educacional do POLONORDESTE, privilegiando aí a política de localização das edificações escolares, aspectos de sua organização administrati-

va e formas de ingresso de pessoal e conteúdos programáticos dos programas de capacitação do pessoal técnico-administrativo.\*

A investigação vem se direcionando para o estudo de caso, sendo utilizadas a pesquisa documental de fontes primárias, entrevistas semi-estruturadas e trabalho de campo. A pesquisa documental vem fornecendo os elementos técnicos necessários ao conhecimento da realidade pesquisada e elaboração das entrevistas que visam apreender a dinâmica do processo de inter-relação entre os elementos técnicos e políticos na prática do planejamento. O trabalho de campo pretende desvendar as práticas clientelísticas embutidas nos próprios processos de regulação recorridos, para garantir a articulação entre discurso e prática e o papel que aí exerce a própria tecnoburocracia.

Quanto à política de financiamento da educação, o material coletado já nos permite chegar a algumas conclusões preliminares, por exemplo: apesar das variações conjunturais ocorridas nos 15

---

\* Os aspectos relacionados às construções escolares constituíram objeto do trabalho de dissertação intitulado "A Prática do Planejamento ou o Planejamento na Prática: um estudo sobre educação e clientelismo político", apresentado por Maria das Graças Corrêa de Oliveira ao Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco.



últimos anos, o volume de recursos do Tesouro do Estado de Pernambuco, destinado à educação, se mantém inalterado. O maior percentual de recursos do Tesouro vem sendo destinado à remuneração de pessoal (86%, em média, nos últimos nove anos). Dada a forma de acesso às diversas ocupações do setor educacional (indicação de terceiros), observa-se que foi atribuída prioridade, pelo Estado, ao financiamento do quadro de pessoal como mecanismo privilegiado de ampliação de sua base clientelista.

Analisando os Programas Especiais desenvolvidos pelo Estado no período, constatou-se que o PROAM — Programa de Apoio aos Municípios — se constituiu numa via privilegiada de legitimação do poder local ao nível estadual, em relação à esfera municipal de poder. Embora o volume de recursos destinados ao mesmo não seja expressiva, em termos quantitativos, tendo como elemento de comparação o conjunto dos recursos próprios e de transferência destinados à educação, qualitativamente se apresentou como um mecanismo de acesso direto das prefeituras de interior às instâncias administrativas do Governo Estadual.

As eleições de 1982 para governador, cujo resultado dependeu, em grande parte, dos municípios do Agreste e do Sertão pernambucanos, fizeram com que esse tipo de interação fosse reforçada e sistematizada, através da transformação do PROAM em Departamento de Apoio à Educação Municipal — DAEM. Estabelecendo a relação entre o resultado das eleições majoritárias para governador e o volume de recursos alocados no conjunto dos municípios das diversas microrregiões do Estado, constata-se que quanto maior a densidade eleitoral situa-

cionista, maior o volume de recursos aplicados. Já os municípios de oposição, em sua quase totalidade, receberam quotas insignificantes, o suficiente, talvez, para dar uma aparência de neutralidade, ou mesmo encobrir, tecnicamente, a decisão política de premiação dos currais eleitorais.

A investigação levada a efeito quanto à política de localização das edificações escolares conclui que a proposta da ampliação e melhoria da rede física escolar do POLONORDESTE para a área do Agreste Setentrional de Pernambuco, consubstanciada no Sistema Integrado de Educação Rural (SIER), apesar de traduzir numa tentativa de impor um padrão de planejamento integrado, que viesse a superar a atuação tópica e fragmentada do Estado, favorecedora de interesses de grupos políticos locais, mostrou-se uma proposta inconsistente, pela fragilidade dos indicadores que lhe deram suporte e que traduzem, eles próprios, os limites do processo tecnoburocrático de planejamento adotado. Por outro lado, no contexto de abertura política do início dos anos 80, a mudança de estratégia visando conciliar padrões de desempenho e mecanismos rígidos de regulação e controle com processos de planejamento mais “democrático”, (pesquisa participativa) resultou em um procedimento contraditório e, antes de tudo, ambíguo, uma vez que se mostraram politicamente inviáveis quando pretenderam substituir a intermediação de grupos locais de poder na execução de programas governamentais.

Esses resultados, longe de significarem por si impedimentos ao andamento do Programa, são reveladores dos modos através dos quais se realiza a articulação entre os níveis técnico e político, não na perspectiva de que a ação deste

---

último se exerça pelo aproveitamento de sendas abertas por debilidades inscritas nos parâmetros técnicos definidos, mas, muito pelo contrário, pelo fato de que a ação política se efetiva pela apropria-

ção e posterior retificação de objetivos e padrões fixados no nível técnico, em função de compromissos político-partidários assumidos.

---

## O Papel da Escola na Construção de uma Sociedade Democrática

Pesquisadores: Edna Garcia Maciel Fiod e Maria Esmênia Ribeiro Gonçalves

Instituição: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Fonte financiadora: INEP/MEC

---

### Elementos introdutórios

Tinha-se como objetivo inicial desta pesquisa compreender em que medida, ou de que maneiras, a escola poderia deixar de passar um "conhecimento" a nível do "senso comum" e, de fato, passar um conhecimento historicamente elaborado.

Acreditava-se que, ao desenvolver o "senso crítico" através do conteúdo escolar, o aluno da classe trabalhadora estaria apto a se engajar na luta política para a transformação histórica desta sociedade.

A renovação metodológica sempre foi aprendida como consequência da unidade dialética entre conteúdo e forma. Portanto, não se pretendia elaborar novas propostas metodológicas nem se pretendia a sofisticação técnica das metodologias existentes.

Essas questões, aliadas à preocupação da luta para a supressão do poder de classe da burguesia, levaram à necessidade de explicitar alguns aspectos teóricos.

Partiu-se da premissa de que a escola que se dá no interior da sociedade capitalista tende a reproduzi-la, apesar da

proposta pedagógica de conteúdos críticos. Sendo assim, como redirecionar esta escola, sem antes arrancá-la do compromisso político com a minoria da população? Ou, como arrancá-la da ingerência direta do Estado burguês?

Aos poucos, ficou claramente colocada a necessidade de explicitar os limites da escola no processo de construção da sociedade democrática. Ao mesmo tempo, compreendia-se que a percepção do significado histórico da sociedade democrática era anterior e fundamental para a apreensão do papel que a escola pode desempenhar na luta pela conquista dessa sociedade.

A partir dessas constatações teóricas, foi possível ir explicitando qual poderia ser a contribuição da escola formal, na sociedade capitalista, à formação da consciência da classe trabalhadora.

A superação, pois, do problema colocado inicialmente, deu-se em decorrência do entendimento de que não basta à escola desenvolver um conteúdo crítico que, talvez, até possibilite a sua renovação cultural e metodológica. A proposta pedagógica do desenvolvimento de conteúdos críticos não garantiria a união dialética entre teoria e prática política.

De maneira semelhante, a abordagem pedagógica que vem sendo proposta sobre a questão “trabalho e educação”, entendida como conhecimento crítico e científico do trabalho historicamente dado, parece insuficiente para conferir à escola as tarefas políticas oriundas da classe trabalhadora.

Sob esse prisma, o que se buscou nesta pesquisa foi a explicitação da relação histórica possível entre trabalho e escola que contribua para a conquista de uma sociedade democrática.

Num primeiro momento, foi caracterizado, em linhas gerais, o que se entendia por sociedade democrática e a possibilidade histórica de sua conquista. A seguir, foi realizada a análise da relação entre “trabalho e escola” que, paulatinamente, convenha ao trabalhador.

## Resultados

Partindo-se do pressuposto de que entre a sociedade burguesa e a sociedade democrática medeia o período de transformação revolucionária da primeira na segunda, parece ser no âmbito desta transição política que se deve buscar o sentido que a educação escolar pode assumir.

Uma escola consubstanciada na ótica da classe trabalhadora poderá realizar o trabalho político de organização do proletariado em classe, em partido político. “Diante disso, é de se compreender a educação não como condição suficiente para a transformação revolucionária e, tampouco, como algo que seja em si revolucionário”. (Pereira, 1985)

A negação da escola que a burguesia impõe à classe trabalhadora, decorrente de sua participação no processo pro-

ductivo, supõe, portanto, a transformação revolucionária das condições materiais de sua existência. Nesta perspectiva, a escola burguesa será, necessariamente, destruída para ceder lugar à escola que corresponda às novas relações sociais.

A relação entre trabalho e escola que interessa à construção da sociedade democrática deve, também, ser buscada nas necessidades políticas da classe trabalhadora. Se a conquista da sociedade democrática — que se contrapõe à sociedade burguesa — far-se-á mediante a transformação radical desta sociedade, parece estar nesta direção o sentido político da união entre trabalho e escola, de teoria e prática, que deverá ser explicitado.

A proposta pedagógica de desenvolvimento do conteúdo crítico sobre o mundo do trabalho parece reforçar a ruptura entre teoria e prática política, isto é, entre conhecimento sobre as relações de produção e luta pela negação desta sociedade.

Atribuir à escola uma especificidade não presente em outras práticas sociais como sendo essencial o “ensinar bem um conteúdo elaborado e crítico” sobre o trabalho, significa desvincular a escola da luta mais ampla situada a nível das classes sociais.

Neste momento histórico, a escola renovada que interessa à maioria da população parece ser aquela que esteja dialética e concretamente relacionada à formação da consciência socialista do trabalhador brasileiro.

A escola que fará a união entre trabalho manual e intelectual — entre teoria e prática —, pressupõe uma sociedade na qual só existirão trabalhadores. A escola do futuro permite ao educador vislumbrar o papel da escola atual.

---

## Organização da Escola para as Camadas Populares

Pesquisadora: Ana Maria Saul

Instituição: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)

Fonte financiadora: MEC/INEP

---

A pesquisa origina-se de um projeto coletivo, gerado por um grupo de alunos do Programa de Estudos Pós-Graduação em Supervisão e Currículo da PUC/SP, supondo um trabalho cooperativo entre professores e alunos, e um compromisso social e político com as camadas populares. Coordena o trabalho a Professora Ana Maria Saul, com participação dos professores Paulo Freire e Marcos Masetto.

A temática geral do projeto focaliza a organização da escola para as camadas populares, analisada em suas relações com a sociedade global. A organização da escola é tomada, neste projeto, de forma abrangente, incluindo diferentes aspectos da ação educativa escolar. Envolve desde as preocupações com a formação de professores, passando necessariamente pelo currículo, onde são incluídas as dimensões de conteúdo, material didático, relação professor-aluno, efeitos sobre os estudantes, bem como o papel de alguns especialistas que atuam na escola.

Figuram como objetivos da pesquisa:

- analisar a organização e funcionamento da escola pública, no contexto da sociedade capitalista;
- minimizar a distância entre teoria e prática na busca de compreensão da escola enquanto organismo de socialização da cultura;
- propor alternativas para a educação das camadas populares, no contexto escolar, a partir da com-

preensão do cotidiano da organização da escola.

A fundamentação teórica destaca o papel social da escola na sociedade de classes e faz a crítica da educação dominante à luz de um conceito dialético de dominação. Analisa-se, também, a dimensão intra-escolar como reflexo da divisão social do trabalho.

Acentua-se, ainda, a necessidade e o compromisso com a educação transformadora numa perspectiva político-pedagógica.

A pesquisa envolve o desenvolvimento de dez subprojetos que darão origem às dissertações de mestrado dos alunos. As questões de investigação presente nesses subprojetos, gerados a partir da temática mais ampla e da experiência profissional do grupo de alunos, relacionam-se a:

- formação e prática do professor que atua nas primeiras séries do 1º grau;
- o cotidiano do currículo: componentes curriculares, material didático;
- ação dos especialistas na escola;
- proposta de intervenção curricular na escola de 1º grau.

Esses subprojetos têm como campo de pesquisa seis estados da Federação: São Paulo, Bahia, Pernambuco, Pará, Mato Grosso e Rondônia.

Metodologicamente, admite-se espaço livre para cada um dos pesquisadores do grupo, considerando-se, no entan-

---

to, a adequação das decisões em função da natureza específica dos subprojetos e as condições de viabilidade dos mesmos.

De modo geral são utilizados procedimentos de caráter descritivo-interpretativo, com ênfase em análises qualitativas.

O método de "estudo de caso" é por vezes contemplado, dada a sua potencialidade na pesquisa educacional e a coe-

rência com o caráter da investigação proposta.

No momento, todos os subprojetos estão com seus procedimentos e instrumentos de coleta de evidência construídos e aplicados; encontram-se os mesmos em fase de análise e interpretação dos resultados.

Prevê-se para agosto de 1987 a conclusão da pesquisa como um todo e conseqüente elaboração do relatório final.

## A Emergência de uma Universidade Brasileira pelo Resgate da Regionalização

Célio da Cunha

Tese de doutorado defendida na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em outubro de 1986

Orientador: Noel Martins

---

Tratando-se de um estudo com o objetivo de examinar a evolução da identificação da universidade brasileira com o seu meio, apresenta, numa primeira parte, um quadro das contradições e contrastes da atual política de educação superior, principalmente quanto aos seus efeitos nas instituições universitárias localizadas fora dos grandes centros urbanos, e, em seguida, uma revisão da literatura, comentando os principais estudos sobre o tema da tese. O passo seguinte consiste em uma análise do processo de emergência de uma universidade brasileira, desde as primeiras tentativas fei-

tas pelos jesuítas até o seu aparecimento oficial, em 1920. Prosseguindo, o estudo examina a luta para a instauração de uma universidade comprometida com o seu meio e com a sua região, analisando as principais experiências de regionalização. Procede também a um estudo de caso sobre a experiência de regionalização de uma universidade federal, de forma a aumentar os subsídios para um capítulo final onde discute o esboço de uma política universitária que tenha na regionalização e na interiorização um de seus pressupostos básicos.

---

## Alfabetização de Alunos das Classes Populares: Ainda um Desafio

Regina Leite Garcia

Tese de doutorado defendida na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ/RJ), em setembro de 1986

Orientador: Newton Lins Buarque Sucupira

---

A alfabetização continua a ser, neste País, o grande desafio à capacidade daqueles que têm a responsabilidade de educar um número crescente de crianças que buscam na escola a única possibilidade de acesso ao conhecimento socialmente valorizado: ler e escrever são pré-requisitos para qualquer aprendizagem

formal. As estatísticas revelam que a maioria das crianças das classes populares enfrenta dificuldades de acesso, permanência e sucesso na escola, e há um suporte teórico para justificar os mecanismos de discriminação e exclusão dessas crianças, colocando neles a responsabilidade por seu fracasso. Este tra-

---

balho pretende denunciar os mecanismos de discriminação e exclusão utilizados na escola, apontando para alguns caminhos de superação dessa situação que penaliza a maioria de nossas crianças. As alternativas pedagógicas levantadas são resultados da investigação do que vem sendo construído coletivamente

por um número crescente de professores que, embora conscientes da relação escola-sociedade, procuram ocupar o espaço das contradições próprias do sistema capitalista, presentes na escola e que influem nas possibilidades de sucesso ou fracasso das crianças das classes populares.

---

## Alfabetização como Processo Discursivo

Ana Luiza Bustamante Snolka

Tese de doutorado defendida na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em novembro de 1986

Orientador: Joaquim Brasil Fontes Junior

---

Este trabalho decorre da observação e do estudo de processos de leitura e escrita de crianças de primeira série primária, em diversas situações escolares; procura discutir a questão pedagógica da alfabetização, apontando a dimensão discursiva no processo de aquisição da linguagem escrita e destacando a importância dos movimentos de interação e dos momentos de interlocução nas relações de ensino. Num primeiro momento, procede a uma análise do contexto escolar, evidenciando algumas condições e contradições. Num segundo momento, parte para uma discussão de teorias

que levam em conta os processos de construção e interação, delineando a questão da linguagem como constitutiva do conhecimento. Procede, então, a uma investigação mais aprofundada de instâncias de leitura e escrita no período inicial, evidenciando a dimensão dialógica, inter e intradiscursiva, no processo da alfabetização das crianças. O trabalho indica, ainda, a necessidade e a possibilidade de se conceber, viabilizar e projetar a alfabetização escolar, levando em consideração não só as atuais condições de ensino, mas a contingência das transformações sócio-históricas.

---

## Estudo Comparativo da Percepção do Clima Organizacional e dos Estudos Administrativos, na Liderança das Escolas de 1.º Grau de Piracicaba (Brasil) e Arica (Chile)

Luis Fernando Piña Fierro

Tese de doutorado defendida na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em dezembro de 1986

Orientador: Charles Richard Lyndaker

---

Esta tese de caráter comparativo-descritivo do estudo das características

da gestão docente-administrativa de duas realidades educacionais — Arica

---

(Chile) e Piracicaba (Brasil) — tem centrado os seus objetivos nos seguintes: 1) Analisar comparativamente as percepções dos diretores e professores sobre o estilo administrativo da liderança dos diretores e do clima escolar, real e ideal das escolas de Arica e Piracicaba (do nível de 1º grau); 2) Estudar as diferenças e semelhanças observadas nos estilos administrativos, real e ideal dos diretores mais efetivos e menos efetivos nas escolas estaduais de 1º grau de Piracicaba e nas escolas de 1º grau do Serviço Municipal de Educação de Arica; 3) Analisar comparativamente os perfis reais e

ideais destas organizações educacionais, desde uma perspectiva global; 4) Medir o grau de autoritarismo da liderança e do clima escolar, baseado na escala de Likert, nas escolas estaduais de 1º grau de Piracicaba e nas escolas de 1º grau de Arica; 5) Baseado no conhecimento e análise das percepções, reais e ideais, dos professores e diretores destas escolas: a) Propor mudanças que permitam melhorar a efetividade escolar na prática educativa destas escolas; e b) Sugerir ações que favoreçam o desenvolvimento de um clima organizacional apropriado às situações específicas de ensino.

---

## Supervisão Escolar e Política Educacional

Márcia Angela da Silva Aguiar

Dissertação de mestrado aprovada pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em março de 1987

Orientadora: Silke Weber

---

O trabalho objetiva recompor a trajetória dos serviços de supervisão educacional em Pernambuco, buscando apreender como uma prática de caráter eminentemente pedagógico adquire contornos de execução do planejamento governamental no âmbito da educação. Partindo das mudanças superestruturais ocorridas no Brasil e destacando a educação, discute a função supervisora nas sociedades capitalistas e o papel do supervisor no aparelho educacional. Procura demonstrar como a supervisão escolar emerge na realidade educacional do país, de acordo com os diversos momentos conjunturais e os projetos de sociedade neles prevaletentes, explicitando

o seu caráter de atividade especializada do aparelho educativo do Estado, face à centralização governamental e à complexificação dos órgãos administrativos no processo de desenvolvimento da sociedade capitalista brasileira. Examina a possibilidade de uma supervisão educativa no âmbito da estratégia política de ampliação dos espaços institucionais aos setores populares, ocorrida na gestão do Governador Miguel Arraes em Pernambuco. Aborda, ainda, o redirecionamento sofrido pela supervisão na ótica tecnocrática do Estado autoritário e, por fim, analisam os contornos do papel do supervisor-educacional na atual conjuntura do país.

---



---

## A Prática do Planejamento ou o Planejamento na Prática

Maria das Graças Corrêa de Oliveira

Dissertação de mestrado aprovada pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em março de 1987

Orientadora: Silke Weber

---

Estudo de caso sobre o clientelismo político que vem orientando o planejamento e a execução do Programa de Ampliação e Melhoria da Rede Física, levado a efeito na área do Projeto de Desenvolvimento Rural Integrado do Agreste Setentrional de Pernambuco, no âmbito do POLONORDESTE, projeto que inaugura um novo padrão de intervenção do Estado, objetivando exercer ações concentradas espacialmente para promover a modernização acelerada da estrutura produtiva da área rural do Nordeste. Através de uma análise que privilegia os aspectos políticos do Programa, na qual são consideradas as formas como se definem e redefinem os padrões arquitetônicos adotados, os processos usados para localização das cons-

truções escolares, a utilização político-partidária dos mecanismos da regulação e controle da execução do Programa, elaborados pela tecnoburocracia, o estudo enseja aprofundar o conhecimento acerca das articulações entre o planejamento educacional, enquanto instrumento moderno de intervenção estatal, e as práticas clientelistas do poder tradicional local, contribuindo, no âmbito da educação, para mostrar a pertinência da teoria da modernização conservadora, segundo a qual a expansão acelerada do capitalismo no Nordeste não tem produzido alterações substantivas nas relações que regem a dominação de classe. O estudo contribui, também, para ampliar a discussão sobre municipalização do ensino.

---

## Pedagogia Paulo Freire — Questões Epistemológicas

Sérgio Amâncio Cruz

Dissertação de mestrado aprovada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em novembro de 1986

Orientador: Roberto Romano da Silva

---

No contexto educacional contemporâneo, duas perspectivas pedagógicas polarizam o debate. Simplificando, provisoriamente, a exposição, essas duas concepções são denominadas de “Pedagogia Crítica” e “Pedagogia dos Conteúdos”. Em síntese, percebe-se na pedagogia crítica uma preocupação com a uti-

lização dos conhecimentos, quando tomados como neutros e desvinculados da realidade social imediata, como instrumentos de domesticação ideológica e de dominação social; recorre-se, assim, para um tratamento privilegiado da forma com relação ao conteúdo. Já a pedagogia dos conteúdos conforma-se em um

---

movimento teórico que, preocupado com a democratização do acesso ao saber, e tendo em vista a realidade escolar brasileira, propõe um tratamento privilegiado do conteúdo com relação à forma. Preocupado em iniciar uma reflexão sobre essas maneiras particulares de operar com as relações entre forma e conteúdo a nível do conhecimento e de escapar às adesões precipitadas e apaixonadas a esta ou aquela perspectiva, esta dissertação buscou examinar os **pressupostos epistemológicos** em que se baseia uma das apontadas: a Pedagogia Crítica. Como material empírico fundamental desta pesquisa, escolheu-se, com base em parâmetros qualitativos, duas obras do Professor Paulo Freire: Educação como Prática da Liberdade e Pedagogia do Oprimido.

Em seu desenrolar, este trabalho enfocou quatro pressupostos fundamentais, no plano epistemológico, destas obras: a ênfase nos procedimentos empíricos; a afirmação da liberdade dos processos subjetivos; a negação ou relativização dos conhecimentos de validade universal; a substituição da categoria **veracidade** pela de **autenticidade**.

Procurou-se, também, analisar o trânsito que se estabeleceu entre estes pressupostos. A dissertação aborda, ainda, o modo pelo qual o autor em questão se utiliza de alguns conceitos da literatura marxista, notadamente sobre o **papel da subjetividade na história** e sobre o **estatuto dos enunciados científicos**.

---

## A Geologia Introdutória dos Livros Didáticos no Brasil (um Estudo da Decorrência Interna dos Textos Através do Conceito de Geossinclinal)

Carlos Alberto Lobão da Silveira Cunha

Dissertação de mestrado aprovada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em dezembro de 1986

Orientador: Rosália Maria Ribeiro de Aragão

---

A partir de levantamento específico, identificaram-se as obras didáticas mais utilizadas no País, no terceiro grau, em disciplinas de Geologia Introdutória (Leiz e Amaral, E.S.C.P., Chiossi e Popp). Esse procedimento facilitou o desenvolvimento das questões que nortearam o trabalho:

— quais traços caracterizam as concepções de Geologia dos autores das obras didáticas?

— como se concretizam, no interior das obras, as referidas concepções?

Assim, partindo da hipótese de trabalho de que deve haver coerência inter-

na nas obras didáticas, os textos foram examinados a partir de suas manifestações sobre objeto de investigação, método e objeto em Geologia, verificando-se sua concretização através do conceito de geossinclinal — de reconhecida importância em Geologia.

Os objetivos foram alcançados a partir dos seguintes passos:

- equacionamento e justificativa do problema tratado, assim como os objetivos, compõem o **CAPÍTULO I**;
- procedimento e levantamento para a identificação dos livros didá-

---

ticos mais utilizados em GI no País compõem o CAPÍTULO II;

- procedimentos, identificação e comparação entre objeto de investigação, método e objeto em Geologia nos livros didáticos, a partir de suas unidades introdutórias, compõem o CAPÍTULO III;
- breve revisão dos conceitos de rochas/crostas, atualismo/uniformitarismo e transformações compõem o CAPÍTULO IV;
- breve revisão do conceito de geos-

sinclinal compõe o CAPÍTULO V;

- procedimento, análise, comparações entre as obras e conclusões compõem o CAPÍTULO VI;
- conclusões, limitações e perspectivas de evolução do trabalho compõem o CAPÍTULO VII.

O estudo das obras mostrou haver coerência interna quando objeto de investigação, método e objeto são examinados um a um. Apenas uma obra trata os três conjuntamente.

---

## O Aproveitamento do Saque Tipo Tênis pelo Voleibolista Escolar Brasileiro

Celso Carvalho Bandeira

Dissertação de mestrado aprovada pela Universidade de São Paulo (USP), em novembro de 1986

Orientador: Jamil André

---

O estudo teve o propósito de verificar o grau de aproveitamento do saque tipo tênis do voleibolista escolar brasileiro, no que se refere à regularidade e precisão. Na regularidade, estudou-se a relação entre saques certos e errados e, na precisão, o número de saques convertidos em ponto direto. As características atuais da função do saque no voleibol, uma arma de ataque importante que pode iniciar o jogo ofensivamente a preocupação dos especialistas no assunto quanto ao seu uso tático e o emprego do saque tipo tênis pela grande maioria dos praticantes deste esporte em todos os níveis indicaram a necessidade de um estudo deste gênero em nosso meio. Considerando-se a prática do voleibol em termos nacionais, verificou-se que é na área escolar onde se concentra o aprendizado e a primeira especialização deste es-

porte, razão pela qual o estudo foi direcionado para este segmento. Foram testados 168 sujeitos, integrantes de 14 seleções escolares estaduais, participantes dos XIII JEB'S 1984, do sexo masculino, de faixa etária entre 16 e 18 anos, em situação real de jogo. Cada equipe foi testada em quatro jogos, perfazendo um total de 56 medidas. Os dados foram coletados por especialistas da matéria, professores e estudantes de Educação Física, com técnicas de registro pré-estabelecidas e treinadas. Os resultados obtidos receberam tratamento da estatística descritiva; foram analisados e comparados a parâmetros recomendados por autores e técnicos reconhecidos internacionalmente e com relatórios de desempenhos das seleções brasileiras juvenil e adulta, com o objetivo de diagnosticar o grau de aproveitamento do voleibolis-

---

ta escolar brasileiro. Concluindo, os resultados finais indicaram que, quanto à regularidade, o desempenho dos escolares está dentro dos padrões recomendados atualmente e, no que se refere à recisão, não atende às exigências do voleibol moderno. Recomenda-se que outros

estudos mais profundos sejam realizados, não só neste fundamento, mas todos os componentes do voleibol, e que os métodos de treinamento sejam adequados às exigências atuais deste esporte.

---

## Análise do Perfil de Alunos de 2.<sup>as</sup> Séries do 1.<sup>o</sup> Grau com Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e da Escrita

Sirlei Terezinha Bittencourt

Dissertação de mestrado aprovada pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), em novembro de 1986

Orientador: Lauro da Silva Becker

---

A prática pedagógica nas escolas de primeiro grau tem demonstrado que um grande número de alunos apresenta dificuldades de aprendizagem no domínio da leitura e da escrita, em consequência de um conjunto de problemas que, progressivamente, se interagem. Os professores, por sua vez, desconhecem metodologias e procedimentos para tratar de uma maneira adequada as dificuldades que se avolumam e se desenvolvem ao longo do curso desta prática. Na verdade, estas dificuldades são a causa do fracasso escolar, princípio fundamental da reprovação sucessiva, retardando o desenvolvimento normal da criança. Considerando o processo de aprendizagem como uma relação íntima entre o professor e os alunos, a pesquisadora se propôs a organizar um plano pré-experimental que foi aplicado aos alunos, cujo diagnóstico havia identificado estas dificuldades de aprendizagem. Por meio de um trabalho de recuperação formativa (ao longo da série) e dinâmica, foram colocados em prática métodos e técnicas psicopedagógicas para minimizar e corrigir tais dificuldades. Esta no-

va maneira de tratar as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita foi desenvolvida em meio natural da escola, sem distanciar estes alunos de seus colegas mais avançados; entretanto, sessões reeducativas foram desenvolvidas paralelamente em condições específicas a cada dificuldade. Assim mesmo, era preciso também compreender que o eixo do problema não tinha ainda sido atingido: aquele do tratamento pedagógico do professor. Em consequência, um segundo plano de ação foi colocado em evidência prática: preparar simultaneamente os professores para diagnosticar as dificuldades, a trabalhar de uma maneira adequada estes problemas e a empregar metodologias específicas de recuperação à natureza dos alunos. Para isto, foi escolhida uma escola pública de primeiro grau situada na periferia de Curitiba e se decidiu trabalhar com alunos de 2.<sup>a</sup> série do primeiro grau e, por outro lado, com professores da 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> série, visto que eles constituem os sujeitos mais engajados à natureza desta pesquisa. A organização e ação do plano foram baseadas em uma literatura perti-

---

nente à questão. Uma vez identificados os sujeitos por meio de testes específicos centrados em dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita, o projeto foi colocado em ação prática. Após tudo isto, constatou-se que o tratamento pedagógico modificou significativamente o resultado dos alunos, colocando em evidência a minimização e a recuperação de tais dificuldades. No que concerne aos professores, constatou-se também que eles modificaram sua maneira de encarar, de diagnosticar e de tratar as dificuldades de aprendizagem destes alunos. Mesmo que se reconheça o resultado positivo, deve-se entender que o plano preexperimental não é o mais adequado para o controle das variáveis e, conseqüentemente, as hipóteses foram confirmadas, aceitando-se o risco da fragilidade do modelo; esta fragilidade não neutraliza todas as variáveis parasitas que estão colocadas em jogo durante o

tratamento. O mais importante não é o resultado numérico dos dados, mas o processo de modificação progressiva destes alunos e de seus professores. Uma análise profunda de cada sujeito na rede do processo teria exigido algumas centenas de páginas a mais para engrossar esta pesquisa. Concebendo-se uma pesquisa como um processo inacabado, pode-se formular uma nova hipótese que suscitará outras pesquisas na área: a re-provação, o fracasso e a derrota do aluno em anos sucessivos podem ser atribuídos à natureza psicológica da criança, ao meio sócio-econômico, mas sobretudo à maneira de o professor saber conhecer, diagnosticar e recuperar estas dificuldades. Isto exigirá, sem dúvidas, uma formação mais adequada e, conseqüentemente, o seu sério engajamento em um processo de educação permanente.

---

## A Questão do Ensino de Filosofia no 2.º Grau

Arlete Medeiros Gasparello

Dissertação de mestrado aprovada pela Universidade Federal Fluminense (UFF), em dezembro de 1986

Orientador: Cósimo Damião de Ávila

---

Trata-se de um estudo que procura, a partir da literatura existente e de outras fontes de informação, fazer uma análise das questões ligadas ao ensino atual de Filosofia, tendo em vista a reintrodução dessa matéria no currículo do 2.º grau, no caso específico do Estado do Rio de Janeiro. Para essa análise — que se estendeu pelo período de 1975 a 1983 — foi feito um levantamento de 56 trabalhos relativos ao ensino da Filosofia no 2.º grau, compreendendo textos le-

gais, artigos de jornais, revistas, capítulos de livros, relatórios de congressos, conferências e palestras, relatos de experiências pedagógicas, etc. Depois de classificados de acordo com sua origem e natureza, foi possível identificar os temas contidos nesses textos, analisá-los por categoria e, enfim, proceder a um estudo de conjunto. Os temas predominantes assim detectados foram: “para que serve a Filosofia”, “o conceito da Filosofia”, “metodologia” e “reintrodução

---

da Filosofia no 2º grau". Por outro lado, foi possível detectar duas grandes tendências no conjunto dos textos: uns de cunho crítico e outros mais tradicionais. A tendência que predominou foi a crítica, que se caracterizou por uma visão da Filosofia como caminho para a transformação social e como instrumento de análise da realidade; os textos de cunho tradicional expressam uma maneira de ver a Filosofia como disciplina contemplativa, como saber "neuro" composto de verdades intocáveis. Embo-

ra sem ter explicitamente formulado hipóteses, este estudo descritivo mostra que a questão do ensino da Filosofia no 2º grau está intimamente relacionada com as circunstâncias históricas e educacionais da nossa realidade. Os textos indicam a necessidade de reformulação do ensino de 2º grau e do retorno a este grau do ensino da Filosofia, que permanece elemento fundamental da formação do jovem. São apresentados sugestões com vista a futuros estudos.

---

### Uma Escola de Professores — Formação de Docentes na Reforma Anísio Teixeira (1931/35)

Léa Maria Sussekind Viveiros de Castro

Dissertação de mestrado aprovada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ), em outubro de 1986

Orientador: Durmeval Trigueiro Mendes

---

Partindo do problema do rendimento da escola pública primária, procura no passado compreender os mecanismos que vêm contribuindo para a perda da qualidade do ensino, processo em que o professor é peça-chave, centrando-se a tese na formação do professor. O período escolhido foi a administração de Anísio Teixeira como Diretor Geral de Instrução Pública do Distrito Federal, de

1931 a 1935, época em que a formação de professores primários sofreu reforma mais profunda com a criação do Instituto de Educação. O objetivo do trabalho é, portanto, descrever e analisar a proposta de formação de professores feita por Anísio Teixeira, bem como resgatar a contribuição desse educador ao pensamento educacional brasileiro.

---

### A Reprodução Escolar, a Não Escolarização e a Reprodução Social: um Estudo de Caso Sobre as Conseqüências Sociais da Escolarização e da Exclusão da Escola em Belém do Pará

Antonio Marcos Chaves

Dissertação de mestrado aprovada pela Universidade Federal do Pará (UFPA), em outubro de 1986

Orientador: Samuel Maria Amorim Sá

---

Tendo em vista analisar a relação entre a escolarização formal, a não-esco-

larização e as atividades de trabalho que os indivíduos desenvolvem na idade

adulta, realizou-se este estudo descritivo configurado em duas investigações: a primeira consistiu da análise do fluxo da coorte escolar de 1978 a 1982, tomando-se como referencial dados estatísticos de 224 escolas de Belém, que ofereciam o ensino de primeiro grau da 1.ª à 5.ª séries, coletados junto à Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC), cuja finalidade foi a de avaliar a ocorrência da evasão e da reprodução escolar em Belém em um período mais recente e de especificar, indiretamente, quem são os excluídos da escola; a segunda, realizada a partir do levantamento de 162 histórias de vida de habitantes de cinco macrozonas de Belém, teve como objetivo a análise da relação entre a reprodução escolar e a reprodução social em quatro gerações subsequentes, coletando-se informação de 1.360 indivíduos. A interpretação dos dados indicou que o maior rendimento escolar foi apresentado pelas escolas particulares e que as escolas públicas (estaduais e municipais) não só apresentaram o menor rendimento escolar como também dispunham de condições inadequadas e insuficientes para o desenvolvimento da prática pedagógica. Observou-se, ainda, que há uma relação entre o nível de escolarização do indivíduo e a atividade de trabalho que ele desenvolve na idade adulta. O fato do indivíduo não ter frequentado escolas ou de tê-las frequentado sem, no entanto, ter concluído no mínimo o ensino de segundo grau, abre-lhe a possibilidade de

ocupar-se apenas de trabalhos que exigem pouca qualificação e que produzem uma baixa remuneração; os excluídos da escola participam do processo produtivo como massa de trabalhadores não qualificados, os quais contribuem para a produção do excedente econômico, mas ficam à margem dos benefícios e confortos elementares oferecidos pela sociedade para a sua própria reprodução e para a de suas famílias. A análise da história educacional e de trabalho em quatro gerações subsequentes permitiu verificar a não existência de um círculo vicioso na relação entre ser descendente de indivíduos não escolarizados e ter somente condições desfavoráveis para a sua própria escolarização. A reprodução escolar relaciona-se, também, com os seguintes fatores: a) a pressão dos grupos que dominam a produção econômica, exigindo trabalhadores mais escolarizados; b) a pressão dos grupos de trabalhadores para obterem maior possibilidade de escolarização, visando a ocupação de trabalhos que lhes permitam condições mais dignas de sobrevivência. Constatou-se, finalmente, que a adequação de condições favoráveis à escolarização não é garantida apenas pelo aumento da oferta de vagas escolares para os filhos dos trabalhadores, mas se não forem modificados o planejamento e a prática pedagógica, no sentido de tomar como interesse as condições concretas de existência dos mais pobres, a inadequação da escola será mantida.

---

## Planejamento Participativo na Educação — do Operacional à Filosofia da Educação: Estudo de Caso da Escola de 1.º e 2.º Graus “Educar-se”

Ari Paulo Jantsch

Dissertação de mestrado aprovada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em dezembro de 1986

Orientador: Nilton Bueno Fischer

---

Nessa dissertação, o autor se propõe a estudar o problema da participação na educação valendo-se de um estudo de caso que evidencia este problema em dupla dimensão — a operacionalização e a filosofia da educação. O estudo subdivide-se em quatro capítulos que tratam do seguinte: o contexto espacial local do caso, desde a sua habitação pelos primeiros imigrantes alemães, evidenciando a (não) participação no desenvolvimento da comunidade, especialmente na instituição educação; a filosofia da educação (como atitude, processo) no planejamento educacional, fundamentando teoricamente o problema participação nas instituições e na sociedade, focalizando o planejamento participativo a partir de cinco categorias da “filosofia da práxis”: contradição, totalidade, reprodução, mediação e hegemonia; as correntes filosóficas e as concepções de educação delas decorrentes, no Brasil, a partir do início deste século, quais sejam: as humanistas tradicional e moderna, a analítica e a dialética; a Escola de 1.º e 2.º Graus “Educar-se”, sendo levado em conta, em sua análise, os outros três capítulos. Revela-se, ainda, a percepção que os envolvidos na escola têm dela, enquanto instituição educacional que se propõe participativa. O autor questiona

a práxis educativa da escola, considerando as categorias da filosofia da práxis e os conceitos conservação e mudança (inovação ou transformação?). Os quatro capítulos e as conclusões exploram os limites e as possibilidades da participação em sua dupla dimensão, a partir de entrevistas gravadas das autoridades da Escola de 1.º e 2.º Graus “Educar-se” (que serviu de objeto ao estudo de caso); das Faculdades Integradas de Santa Cruz do Sul (FISC), no seio das quais surgiu a escola; e da Associação Pró-Ensino em Santa Cruz do Sul (APESC), que é a mantenedora da escola e das faculdades. Também contou com entrevistas gravadas e escritas, de professores, alunos e pais dos alunos da referida escola. Além destes dados, o autor contou com documentos da escola (atas, registro histórico, regimento e as propostas de educação), das faculdades e do município e anotações pessoais das reuniões da escola, de conferências e de leituras sobre participação e filosofia da educação. A metodologia adotada foi a da pesquisa participante, especialmente a pesquisa-ação, a qual ajudou à revelação dos limites e possibilidades dos agentes e da instituição consoante o problema da participação.



ADLER, Mortimer J. **A proposta paidéia**. Trad. de Marília Lohmann Couri. Brasília, Ed. Universidade de Brasília, 1984. 80p.

**A Proposta Paidéia**, trabalho apresentado como sendo de autoria de Mortimer Adler, é, de fato, um *manifesto educacional* que traduz o pensamento político-educacional do grupo Paidéia, grupo este formado fundamentalmente de educadores, em sua grande maioria docentes e administradores escolares norte-americanos. Como a própria denominação do grupo e de sua proposta deixa explícito, a inspiração das idéias político-educacionais vem da Grécia clássica, pretendendo retomar e significar aquele ideal de formação humana integral, de formação completa do homem, envolvendo tanto o cultivo do corpo como o do espírito, com o desenvolvimento de suas habilidades físicas e intelectuais, de seu preparo técnico e de sua sensibilidade ética, estética e política.

Com efeito, é na mesma perspectiva que se coloca o grupo de educadores norte-americanos que endossa esta proposta, nas mudadas condições históricas e culturais de seu país na atualidade. Mas a ambição continua a mesma: pretendem esses educadores, na qualidade de responsáveis imediatos pela condução da educação escolar no âmbito do sistema americano de ensino público, definir os princípios e oferecer diretrizes para uma reforma em profundidade desse sistema. Explicitam seus objetivos afirmando que tal proposta de reforma visa a "melhorar as oportunidades de nossa juventude, as perspectivas de nossa economia e a viabilidade de nossas instituições democráticas" (p.16). É uma proposta da qual esperam efeitos amplos

e profundos que possam criar linhas de força eficazes e transformadoras do projeto civilizatório que tece a grande utopia da democracia político-social norte-americana.

O Manifesto deixa implícito um sombrio diagnóstico da atual situação da educação pública no país: vê acentuado declínio da qualidade do ensino público, comprometendo seriamente a formação dos jovens, as dificuldades disciplinares do processo didático em sala de aula, o alto índice de evasão de jovens para as escolas particulares, o enviasamento do ensino superior forçado que está sendo a uma prática corretiva das deficiências da educação básica, a fraca qualificação profissional responsável pela retração do mercado de trabalho para os jovens e pelo seu desemprego, o grave prejuízo educacional e cultural sofrido pelos grupos minoritários, a queda do potencial técnico do pessoal destinado às atividades militares, pouco capacitado "para manipular armamentos sofisticados" (p.15) e a queda do nível da cidadania, diminuindo significativamente o número de pessoas que "votam ou se esforça por compreender os grandes temas de nosso tempo" (p.16).

É para reverter essa situação que o Grupo Paidéia elabora seu Manifesto, exposto em quatro partes. A primeira, "O ensino de um povo", (p.17-25), lança os princípios filosóficos e políticos da ação proposta; a segunda parte, "Os elementos essenciais do ensino básico" (p.27-50), expõe os objetivos e o conteúdo do ensino que é proposto; a terceira, "Ensinando e aprendendo", (p.51-64),

aborda a questão da qualidade e as condições para um adequado processo de aprendizagem, enfatizando os aspectos metodológicos do ensino, a preparação do professor e do administrador de escolas; e a quarta parte, "Além do ensino básico" (p.65-77) trata de problemas relacionados com a situação dos jovens depois de cursada a escola básica: o ensino superior, as condições sócio-econômicas de vida, o exercício da cidadania. O texto contém ainda um "Decálogo para juntas escolares e Administradores escolares" (p.77-78) sugerindo medidas práticas e imediatas para a implementação da proposta e um "Epilogo de um Administrador Escolar" sobre a proposta (p.79-80).

De um lado, o Grupo Paidéia foi buscar sua inspiração paradigmática no helenismo clássico, mas, de outro, retira suas bases filosóficas imediatas de três pensadores americanos. Com John Dewey, entende que uma sociedade democrática é aquela que é capaz "de conceder oportunidades educacionais iguais não somente ao fornecer a todas as crianças a mesma quantidade de educação pública — o mesmo número de anos na escola — mas também ao certificar-se de estar dando a todos, sem exceções, a mesma qualidade de educação" (p.19). Afirmam os proponentes que a metade do caminho já foi percorrida: a sociedade americana já conseguiu oferecer 12 anos de escolaridade básica para todas as crianças, o que a faz aproximar-se do objetivo proposto por Horace Mann quando afirmava que "a educação é a porta de entrada para a igualdade" (p.20). Mas resta ainda a segunda parte do caminho: a conquista da qualidade, pois não haverá igualdade sem boa qualidade de ensino e de vida. "O significa-

do mais profundo da igualdade social é que a qualidade de vida seja substancialmente igual para todos. Isto requer a *mesma qualidade de ensino para todos*" (p.20). É o critério dessa igualdade com qualidade foi o estabelecido por Robert Hutchins: "A melhor educação para os melhores é a melhor educação para todos" (p. 20). Resta ainda denunciar e superar o preconceito de que muitas crianças não são integralmente educáveis. Trata-se de mera hipocrisia da vida nacional. Com efeito, "não há crianças ineducáveis. Existem apenas escolas, professores e pais que não conseguem educá-las" (p.22).

Mas, por outro lado, não se pode esperar da escola que produza homens e mulheres plenamente educados, até porque a própria juventude do educando o impede, uma vez que só na idade madura o ser humano se educa plenamente, sendo o ensino escolar apenas uma parte pequena de sua educação, embora necessária. De novo, com base no pensamento de Dewey, a educação escolar é vista fundamentalmente como experiência para a vida. Na realidade, reafirma-se com Dewey que "o objetivo ao qual qualquer fase da educação que se queira — verdadeira consigo mesma deve visar é mais educação" (p.67). Se, de um lado, a educação básica pode servir de porta para as especializações ulteriores, o objetivo maior, contudo, é o da formação geral que garanta a todos "viver bem" (p.71), num melhor padrão de vida, que não deve ser entendido apenas com referência "às vantagens econômicas e materiais" (p.73), mas naquele padrão que assegure a todos o direito de se obter "uma vida decente trabalhando por ela em condições decentes" (p.71). Além disso, essa educação deve

levar as novas gerações a se comprometerem com a preservação “de nossas instituições livres” (p.75). A prosperidade e até mesmo a sobrevivência nacional dependem da solução de problemas que exige a plena educação de toda a população (p.76).

Tais princípios e tais objetivos impõem uma reformulação do conteúdo essencial do ensino bem como de sua metodologia. A Proposta Paidéia defende a idéia de um sistema de tronco único para o ensino público de tal modo que todos os estudantes, sem exceção, atinjam os mesmos objetivos ao final de seus 12 anos de escola básica, sem especializações múltiplas e ramificações. Estes objetivos são três: o pleno desenvolvimento pessoal e o auto-aperfeiçoamento; a plena participação social enquanto cidadão; a obtenção de habilitação básica para todos os tipos de trabalho. Sintetizando, a Proposta reclama para o futuro de todas as crianças “ganhar a vida de um modo responsável e inteligente, funcionar como cidadãos inteligentes e responsáveis, e fazer ambas as coisas servirem ao propósito de viver vidas inteligentes e responsáveis — desfrutar tão plenamente quanto possível de todos os bens que tornam a vida humana tão boa quanto poder ser” (p.31).

Para tanto, o Manifesto propugna por um ensino básico não especializado e não-vocacional, criticando severamente o vocacionismo e a especialização prematura. Com tranquilidade metafísica, afirma peremptoriamente que “o ensino geral, não-especializado, tem a qualidade que é mais conveniente para a natureza humana” (p.32).

Daí a exigência de um currículo único para todos. A proposta curricular defendida se estrutura em três grandes nú-

cleos, expostos em três “colunas”. O primeiro se refere à *aquisição de conhecimento organizado* e abrange três áreas: língua-literatura-belas artes; matemática-ciências naturais; história-geografia-estudos sociais; o segundo núcleo se refere ao *desenvolvimento de habilidades intelectuais de aprendizagem* abrangendo competência no uso da língua inglesa, ajudada por uma segunda língua e o domínio de habilidades como ler, escrever, falar, ouvir, observar, medir, estimar e calcular; já o terceiro núcleo, *compreensão ampla de idéias e valores*, abrange todo o universo da formação cultural, no sentido mais amplo.

Estes três núcleos devem ser desenvolvidos integralmente, com meios didáticos apropriados aos respectivos fins, eliminando-se do currículo todo tipo de treinamento especializado para empregos específicos.

Para a perfeita viabilização do Programa, tendo em vista as diferenças individuais trazidas pelas crianças, prevê-se pelo menos um ano de “tutagem pré-escolar” (p.45) daquelas menos favorecidas socialmente. Mas, na realidade, a Proposta considera como irrelevantes as diferenças individuais, qualquer que seja sua origem (p.47-50). O argumento último é retirado novamente de uma convicção metafísica: “Apesar de suas múltiplas diferenças individuais, as crianças são todas idênticas em sua natureza humana. São seres humanos, e sua qualidade humana consiste no fato de que nenhuma criança é mais ou menos humana que outra” (p.48). Por isso, pode-se garantir que não existe criança a quem deixamos de ensinar de um modo adequado à sua condição individual” (p.50).

Mas é para além destes pré-requisitos que se encontra o cerne da questão: a qualidade da aprendizagem a ocorrer durante o processo de ensino. Como garantir a fecundidade do ensino? A Proposta discute então o papel do professor, enfatizando a importância do *fazer* do ponto de vista da concepção deweyana do “só se aprende fazendo” (p.55). Reitera a exigência da disciplina como condição de aprendizagem.

A preparação do professor e do diretor é também enfrentada pela Proposta. Embora reconheça os fatores “externos” que têm prejudicado o bom desempenho do professor, a ênfase maior é posta na inadequação de sua formação. Considerando o ensino como uma das três “artes cooperativas” (as outras duas são a agricultura e a medicina; são cooperativas porque devem “trabalhar com a natureza para produzir os bens que visam” (p.61), entende que a eficácia da ação do professor dependerá “de sua compreensão de como a mente aprende pelo exercício de seus próprios poderes, e no uso que faz dessa compreensão para ajudar as mentes dos outros a aprenderem” (p.62). É para tal sensibilidade que deve ser “treinado” o professor.

Quanto ao diretor, entende como sua principal função “ensinar e aprender” (p.63) e não administrar, no sentido técnico. Ele deve ser o professor-chefe, proporcionando “a liderança educacional de que a comunidade escolar necessita” (p.64).

Como afirma Ruth Love, em seu depoimento final, a Proposta Paidéia se revela verdadeiramente como “um manifesto educacional. É filosófica e prática, ao mesmo tempo técnica e realizável” (p.79). Visa a repensar, da maneira a mais radical, o sistema público de en-

sino, em seus pressupostos, objetivos e processos. Como um verdadeiro “mapa rodoviário”, na opinião de Ruth Love, indica caminhos e pistas para que se chegue a uma nova ordem de coisas, o que se julga necessário.

A Proposta tem de fato, a dimensão de um Manifesto, explicitando seus fundamentos e formulando diretrizes. Na realidade, o texto ora analisado é antes uma síntese e uma introdução ao Projeto global que se tem em vista. O autor anuncia, com efeito, a publicação de outro livro, *O Programa Paidéia*, que fornecerá linhas-mestras para a colocação da proposta em prática.

A proposta é, de fato, ambiciosa, sobretudo porque visa a intervir, com eficácia, no projeto civilizatório da sociedade americana, buscando consolidar aquilo que considera ser uma vida social democrática. Mas, ao mesmo tempo que pretende intervir nesse projeto, a proposta parece pressupô-lo. Com explicita clareza, afirmam os educadores do Grupo Paidéia que essa reforma deve ser obtida “ao nível da comunidade sem recorrer a um sistema monolítico de âmbito nacional” (p.16). Retomando palavras de Lincoln, a reforma é vista como devendo ser “do povo, pelo povo, e para o povo” (ibidem). Numa sociedade democraticamente constituída, a comunidade deve ser capaz de definir os próprios objetivos e de encontrar os meios de implementá-los sem a interferência obsessiva e onipotente do Estado a quem deve caber apenas viabilizar a execução dos projetos definidos pela comunidade. Também desta perspectiva, não deixa a proposta educacional em pauta de lembrar o ideal grego da *paideia*, em suas implicações político-sociais, na sua ilusão democrática.

Na realidade, a impressão que se tem é que a igualdade social, pressuposto básico da democracia, já é um dado histórico e que resta apenas à educação fazer a sua parte para que ocorra a plenitude democrática, corrigindo-se os desvios decorrentes de sua ausência. A Proposta traduz um irrefreável otimismo com relação ao poder da educação na determinação das condições da vida social, e parece acreditar que a sociedade americana já atingiu um estágio em que não se configura a existência de classes sociais em conflito. "Temos uma sociedade politicamente sem classes. Nosso povo como um todo é nossa classe dominante. Deveríamos, portanto, ser uma sociedade sem classe do ponto de vista educacional" (p.20). A afirmação é feita com solene singeleza! Não há dúvida de que, arraigados a princípios metafísicos, pressupostos e atualizados à luz da ideologia liberal, os proponentes não aprofundaram as questões centrais relativas à constituição do social e ao impacto deste sobre a existência humana em geral e sobre a educação em particular. O iluminismo exacerbado que afinal acabou dominando o desenvolvimento da ciência e da filosofia no Ocidente, ao invés de esclarecer, obscureceu a capacidade de se entender a realidade humana no seu todo. É verdade que não se pode deixar de reconhecer a igualdade ontológica dos homens, mas não há como cobrir com ela as desigualdades históricas. Essa igualdade básica só pode ser assumida historicamente com o reconhecimento e a afirmação da dignidade dos homens e, como tal, é uma tarefa a ser cumprida, u'a missão a ser realizada mediante uma práxis transformadora. O existir do homem e, portanto, a sua 'natureza', só se dão no tecido do tempo e do espaço, vale dizer, no tempo históri-

co e no espaço social. A questão que se coloca, pois, com relação à educação, é a de saber até que ponto ela pode contribuir para tecer essas tramas históricas e sociais, onde o homem possa existir mais dignamente.

Por outro lado, impõe-se reconhecer que a Proposta Paidéia é rica em sugestões para uma reflexão sobre a questão da educação básica, contribuindo significativamente para a discussão que nos cabe fazer. É de se elogiar também o esforço desse Grupo em sistematizar uma proposta na qual cada ação particular ganha sentido e o projeto ganha intencionalidade. É extremamente significativo na Proposta o reconhecimento da importância do caráter geral da educação básica, o que contribuiria certamente para repensarmos sua extensão, nela incluindo o 2º grau, e revendo sua natureza. A Proposta indica na linha de uma educação de 2º grau com uma perspectiva de politécnica, concepção que parece ser o caminho mais adequado para a reformulação desse grau de ensino, entre nós. Salvo algumas posições metafísicas de fundo, herdadas da tradição filosófica ocidental e de algumas visões ideológicas decorrentes do liberalismo e do pragmatismo, as idéias pedagógicas e educacionais da Proposta têm em si mesmas extrema validade. É até possível que, se assumidas e implementadas criticamente, elas possam ter eficácia e provocar avanço qualitativo na formação da juventude daquele país.

Naturalmente, é preciso que os educadores brasileiros tenham muito cuidado ao abordar e explorar as contribuições dessa Proposta, pois essa abordagem só será válida enquanto praticada como um diálogo e nunca enquanto um transplante cultural, uma vez que as con-

---

dições históricas se diferenciam significativamente. A busca de princípios filosóficos e políticos para a educação, o estabelecimento de diretrizes para a ação pedagógica e para a organização do ensino precisam levar em conta as peculiaridades da experiência histórica de cada povo. E, com certeza, no que concerne à educação brasileira, não podemos partir da afirmação da igualdade social. Ao contrário, é a desigualdade mais violenta

ta que se impõe como dado histórico básico, no plano de objetividade, e como reino da discriminação e do preconceito, no plano da subjetividade. Ao contrário do que afirma a proposta americana, teríamos nós, brasileiros, de dizer que “nosso povo como um todo é nossa classe dominada...”

Antonio Joaquim Severino  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

---

### PAIDÉIA: ruptura e nostalgia \*

---

O passado não projeta sua luz sobre o presente; o presente não projeta sua luz sobre o passado; não, as coisas não são assim. Porém quando o passado compõe com o presente uma constelação fulgurante, então nasce uma imagem.

(Walter Benjamin)

Há um bem que ninguém pode arrebatar ao homem: a “paidéia”.

(Menandro)

A intenção que me anima neste ensaio é modesta. É orientada por duas balizas: de um lado, não pretende ser uma resenha desta obra clássica de Jaeger, tarefa que já ocupou centenas de especialistas, historiadores, filósofos e pedagogos desde seu aparecimento em 1936; de outro lado, é o próprio limite imposto a este trabalho. É interessante, creio eu, pensar as “provocações” que a leitura desta obra suscita no leitor, vale dizer: como hoje se pode ler a “paidéia grega” ou o que a “Grécia como paidéia” tem a nos dizer? Como, ao pensarmos a educação hoje, podemos nos instruir pela paidéia grega? Em outro termo, o que significa hoje o retorno aos gregos, qual

o fundamento deste “regresso” sugerido na idéia de *arché*, ou que tipo de trajetória vincula o passado e o presente, em termos de história, recuperação crítica do passado? Em termos metafóricos, como a força do passado e a do futuro se defrontam e qual a presença do homem contemporâneo neste choque? O estudo desta obra nos coloca diante do legado grego para a modernidade.

É interessante notar que o propósito de Jaeger é menos o de contribuir ao gênero erudito, vale dizer história das idéias, do que recuperar uma experiência de pensamento e um modo de existir que, uma vez alcançados, poderão contribuir a nos lançar, de um lado, no âmbito epistemológico das interrogações sobre os diversos tipos de saber em sua pretensão à verdade e, de outro lado, a investigar sobre as condições de possibilidade dos fundamentos de uma teoria da educação renovada.

A inspiração que impulsionou o entendimento de Jaeger é reflexo, de certo modo, da filosofia alemã, que é um exemplo de romantismo e de nostalgia: a inspiração ao passado naquilo que ele teve de melhor.

---

\* Considerações sobre a obra de JAEGER Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. São Paulo, Herder, 1979. 1343 p.

Jaeger parece nos fazer sentir a estranha sensação do “parte alguma”. Nas palavras de Nietzsche, “a gente não se sente mais em casa, acaba-se por aspirar a voltar para trás, para um mundo onde se possa sentir-se ao menos um pouco em casa, uma vez que só lá se pode sonhar em reencontrar a pátria: e este mundo é o mundo grego” (*Vontade de Poder*, n.419). O maior desafio que enfrentamos, no entanto, é justamente este “regresso” ou a recuperação que apresentam as maiores dificuldades. Hannah Arendt fala de uma *ruptura* na tradição (Cf. *Entre o Passado e o Futuro*).

“Acontece, porém, diz Nietzsche, que todas as pontes que dão acesso a este mundo encontram-se destruídas, exceto o arco-íris dos conceitos”. (Idem). Mais do que recuperar a tradição-vestígio, Jaeger tenta recuperar a tradição-fonte, subjacente àquela, num processo de verdadeiro resgate dos descombros de um passado, “passado que nunca está morto, ele nem mesmo é passado” (Faulkner, citado por Hannah Arendt, *Entre o Passado e o Futuro*). Jaeger nos remete, em seu volumoso livro, à “aurora original que, segundo Heidegger, só se mostra ao homem em último lugar”. Jaeger, ao nos guiar na descoberta dos “gregos como paidéia”, estava sem dúvida movido por uma simpatia imaginativa ou uma “afinidade atenciosa”, na expressão de Paul Ricoeur, sem a qual os significados históricos permaneceriam letra morta (Herder).

Através de individualidades, de experiências individuais, tais como Hesíodo, Êsquilo, Eurípedes, Tucídides, passando pela época de ouro da filosofia grega — no terceiro livro de sua obra —, Jaeger nos faz descobrir a experiência de um povo, evidenciando “a ação recíproca en-

tre o processo histórico pelo qual se chegou à formação do homem grego e o processo espiritual através do qual os gregos lograram elaborar seu ideal de humanidade” (Prólogo). Para além da cultura grega, Jaeger visa à “história do ser do homem”.

Neste clima, entendemos seu objetivo primordial de buscar o sentido grego — portanto originário de paidéia — e, ao mesmo tempo, compreender os gregos e a experiência grega como paidéia para toda a cultura ocidental, até nossos dias.

A obra de Jaeger, verdadeira enciclopédia do mundo grego, nos mostra claramente a grande sistematização do conhecimento do cosmo, do homem, da natureza, através da tragédia, da arte, da poesia, da filosofia. A “formação do homem grego” é, em suma, o grande legado do grego para a história ocidental. Todas as manifestações do gênio grego “são raios de uma única e mesma luz, expressões dum sentimento vital antropocêntrico que não pode ser explicado nem derivado de nenhuma outra coisa e que penetra todas as formas do espírito grego. Assim, o povo grego é, entre todos, antropoplástico” (*Paidéia*, p.13).

Para Jaeger, “o conhecimento essencial da educação grega constitui um fundamento indispensável para todo o conhecimento ou intento da educação atual” (Prólogo).

Paidéia, conceito polissêmico, intraduzível, abrange em seu campo semântico conceitos modernos, tais como “civilização, cultura, tradição, literatura, educação”. Paidéia é uma “coisa grega” e, para exprimi-la, utilizou-se naturalmente um termo grego. Essa coisa deve ser vista, segundo Jaeger, com os olhos do homem grego e não com os do homem moderno — tarefa embaraçosa.

Somos prisioneiros de conceitos cristalizados na tradição. Como nós, modernos, devemos pensar uma coisa grega?

Nietzsche, na passagem citada, aponta como intermediário “o arco-íris dos conceitos”, a língua cujo poder expressivo ordinários devemos reconquistar. Comentando o itinerário de Walter Benjamin, Hamah Arendt dá conta do interesse deste pela filosofia da linguagem ao servir-se de citações (é notável a excentricidade de Walter Benjamin nas suas extensas coleções de citações) como meio para ele o único meio possível — de manter um vínculo com o passado, prescindindo-se do auxílio da tradição.

“Toda época — afirma Hannah Arendt — para a qual seu próprio passado tornou-se problemático em tal grau quanto o nosso, deve defrontar-se em última análise com o fenômeno da língua: pois na língua o passado tem sua base imune a qualquer desenraizamento, e é sobre a língua que acabam por falhar todas as tentativas de se desembaraçar definitivamente do passado.” (Hannah Arendt, *Men in Dark Times*, p.204)

A paidéia é, aos olhos de Jaeger, “o princípio por meio do qual a comunidade humana conserva e transmite a sua peculiaridade física e espiritual” (*Paidéia*, p.03). Ela inaugurou, como princípio — *arché* — a nossa história: “origem ou fonte espiritual, a que sempre, seja qual for o grau de desenvolvimento, se tem de regressar para encontrar orientação” (Idem). Embora o “retorno” à Grécia não implica que se lhe tenha conferido autoridade, fixa e independente, do nosso destino, este retorno se fundamenta “nas nossas necessidades vitais, por mais variadas que elas sejam através da História” (Idem). “Precisamente — prossegue Jaeger — num momento histórico em que, pela própria razão de

seu caráter epigonal, a vida humana se encolheu na rigidez de sua carapaça, em que o complicado mecanicismo da cultura se tornou hostil às virtudes heróicas do Homem, é preciso, por profunda necessidade histórica, voltar os olhos para as fontes donde brota o impulso criador do nosso povo, penetrar nas camadas profundas do ser histórico em que o espírito grego, estreitamente vinculado ao nosso, deu forma à vida palpitante que ainda em nossos dias se mantém, e eternizou o instante criador de sua irrupção”. (Idem, p.8). Vê-se claramente que a paidéia dos gregos tem reflexos no mundo moderno. A paidéia não é, nas palavras de Jaeger, um conjunto de idéias abstratas, mas a “própria história da Grécia na realidade concreta de seu destino vital”. Para os gregos a educação representava o sentido de todo esforço humano cuja finalidade era a “formação dum elevado tipo de Homem”. Jaeger está convencido de que o “ideal grego de formação humana” foi o marco mais significativo na história da cultura ocidental. E assim, na sua dimensão de princípio — *arché* —, sua presença foi marcante na tradição até a época atual, fazendo da “paidéia” grega a matriz de toda a história.

Jaeger chega a sugerir a necessidade de uma verdadeira metanóia, de uma conversão para “poder se assegurar de seu autêntico sentido e de seu valor originário” (Idem, p.8). Segundo ele, “o conhecimento do fenômeno original pressupõe uma estrutura espiritual análoga aos gregos, atitude semelhante à que Goethe adota na consideração da natureza. Jaeger chega até a hipostasiar a paidéia ao creditar ao Helenismo a posição central na história da educação humana, afirmando que “por estes conhecimentos como força formativa ao ser-



viço da educação e formar por meio deles verdadeiros homens, como o oleiro modela a sua argila e o escultor suas pedras, é uma idéia ousada e criadora que só podia amadurecer no espírito daquele povo artista e pensador” (Idem, p.12).

A ação educadora para os gregos — *plattein* — (*República*, 377 B - Platão) “contém ao mesmo tempo em si a confirmação artística e plástica e a imagem, “idéia”, ou “tipo” normativo que se descobre na intimidade do artista” (*Paidéia*, p.12). Sem dúvida, pode-se compreender que a ação educadora, a eficácia da paidéia, centralizou-se para os gregos no Homem. “A genuína paidéia — diz Jaeger — não brota do indivíduo, mas da idéia” (*Paidéia*, p.13). O “Homem, considerado na sua idéia, significa a imagem do Homem genérico na sua validade Universal e normativa” (Idem).

E o Homem que se revela nas obras dos grandes gregos é o *homem político*. Para Jaeger “todo futuro humanismo deve estar essencialmente orientado para o ato fundamental de toda a educação grega, a saber: que a humanidade, o “ser do Homem”, se encontrava essencialmente vinculado às características do Homem como ser político” (Idem).

Trata-se de compreender o legado grego, ou em outras palavras: por que a época moderna volta-se para os gregos, para a Grécia como a uma terra prometida? Compreender não significa adestrar ou “domar” o passado, passado que, tal uma força, exerce um império de tal modo implacável sobre o homem que este acredita poder dominá-lo. Por que tal legado exerce uma atração que chegou a induzir muitos a uma espécie de culto romântico de individualismo histórico? Valendo-me do ensinamento de Hannah Arendt, creio poder distinguir

dois pontos. Primeiramente, a época moderna e nós, da época pós-moderna somos atraídos pelo “originário”, pelo “princípio” — *arché* — e assim buscamos, para entender o processo de nossa cultura, de nossa história, a “origem grega”. Em segundo lugar, a obra de Jaeger nos mostra claramente a importância para os gregos — e isso é parte marcante do legado que chegou até nós — das idéias, dentre outras, da paidéia como ação, de *areté*, de *endaimonia*, da preocupação com a imortalidade e, sobretudo, de uma das idéias mais criativas e originais que os gregos nos deixaram, a saber, a idéia de pólis com toda a densa riqueza que seu significado encerra.

### A imortalidade

A preocupação dos gregos pela imortalidade resultava da experiência de terem à sua volta, eles homens mortais, uma natureza imortal e deuses imortais. “Imortalidade — como afirma Hannah Arendt — significa continuidade no tempo, vida sem morte nesta terra e neste mundo tal como foi dada, segundo o consenso grego, à natureza e aos deuses do Olimpo”. (*A Condição Humana*, p.26)

Contra esse pano de fundo, a vida perpétua da natureza e a vida divina — isenta de morte e de velhice — encontravam-se os homens mortais, os únicos mortais num universo imortal mas não eterno, em cotejo com as vidas imortais dos seus deuses mas não sob o domínio de um Deus eterno (Cfr. idem, p.27). Para Aristóteles “a natureza garante a eterna recorrência da espécie, mas não pode garantir ao indivíduo a mesma eternidade” (*Economia*, 1343 b 24, citados por Hannah Arendt, Idem

p.27). E “a tarefa e grandeza potencial dos mortais têm a ver com sua capacidade de produzir coisas — obras, feitos e palavras — que mereceriam pertencer e, pelo menos até certo ponto, pertencem à eternidade, de sorte que, através delas, os mortais possam encontrar o seu lugar num cosmo onde tudo é imortal exceto eles próprios” (Idem, p.27-8). Por produzirem feitos imortais, pela capacidade que têm de deixar vestígios imortais, os homens, mesmo sendo mortais enquanto indivíduos, atingem sua imortalidade peculiar e assemelham-se assim aos deuses. Só podem considerar-se realmente humanos, à diferença dos animais, aqueles que preferem a fama imortal às coisas mortais.

A esta fama de imortalidade aspiram somente os melhores — os *aristos*. E *aristos* (superlativo de *ágatos* — bom) tem a mesma raiz que “areté”.

### A areté

Segundo Jaeger, *areté* é “o tema essencial da história da educação grega” (Idem, p.23). O tema da *areté* é utilizado desde Homero para significar a excelência humana. “Uma coisa — diz Heráclito — preferem os melhores (*aristos*) a tudo: a glória eterna às coisas perecíveis; mas a massa empanturra-se como o gado” (Fragmento nº 28 — Heráclito — Os pré-socráticos). Jaeger expõe muito bem as relações entre nobreza e *areté* no capítulo “Nobreza e areté” de seu livro (p.21-33). As relações entre paidéia e *areté* podem ser compreendidas através dos diálogos de Platão — *Górgias*, *Menon*, *Protágoras*, *Banquete*, *Fedro* e sobretudo *República* e *Leis*.

### A endaimonia

A *endaimonia* é um dos temas principais do pensamento grego. Ela não sig-

nifica propriamente felicidade ou beatitude; tem conotação de bem-aventurança mas não no sentido religioso. Literalmente “significa algo como o bem-estar do *daimon* que segue o homem durante sua vida e que é a sua identidade inconfundível, mas que só transparece e é visível para os outros” (H. Arendt, *A Condição Humana*, p.205).

A *endaimonia*, ao contrário da felicidade e da boa-sorte, estados de ânimo passageiros, caracterizava-se pela durabilidade. Segundo Aristóteles, ser “endaimon” ou ter sido “endaimon” são uma só e mesma coisa. Para os gregos a *endaimonia* estava relacionada com a *areté*. Ela se manifestava na excelência humana alcançada pela realização de ações. Aristóteles em sua *Ética* distingue entre a *práxis*, uma ação imanente, isto é, possui seu fim nela própria, e a *poiesis*, isto é, num sentido amplo, a produção de uma obra exterior ao agente (Cfr. *Ética a Nicômaco*, I 1094 a3; VI 1140 b 6). Para ele, cada atividade tende a um bem que é o seu fim. A questão que se coloca é a de saber qual o fim último do homem, vale dizer, o fim em relação ao qual outros fins não seriam senão um meio de atingi-lo. Segundo Aristóteles, há consenso entre os homens em denominar “endaimonia” este fim supremo. Para o filósofo, o bem supremo é um *ato* (*ergon*, *enérgeia*). Quanto a isso há duas idéias: a primeira é a de que a *endaimonia* reside na atividade e não na potencialidade, no fazer e não no ser. A segunda idéia é a de que a atividade própria a cada ser é aquela mais conforme à sua essência, ou, em outros termos, à excelência (*areté*), que, para o homem, reside finalmente no intelecto (*nous*) — atividade intelectual — através do qual o homem tem participação com o divi-

no. Para Aristóteles, a *endaimonia* residirá então na atividade contemplativa.

A *endaimonia* inaugurou uma identidade inalterável para o homem de ação e de discurso. E a ação e o discurso representavam a finalidade da educação para a nobreza. Jaeger nos relata as palavras de Fênix, o velho preceptor de Aquiles, o herói-protótipo dos Gregos, ao afirmar o fim para o qual fora educado: “Para ambas as coisas: proferir palavras e realizar ações.” (*Paidéia*, p.27). As ações e as palavras, porém, revelam o agente na história, ou quando chega o fim, a morte. O essencial só passa a existir depois que a vida chega ao fim. No comentário de Hannah Arendt, “quem pretenda conscientemente ser ‘essencial’ deixar após si uma história e uma identidade merecedoras de ‘fama imortal’ deve não só arriscar sua vida, mas também optar expressamente... por uma vida curta e uma morte prematura” (*A Condição Humana*, p.206).

E, para revelar a sua identidade singular através de ações e palavras, os homens buscavam a condição por excelência que era a *pólis*.

## A pólis

Esta deveria propiciar aos homens a oportunidade de conquistar fama imortal. Segundo Hannah Arendt, o desenvolvimento indiscutível do talento e do gênio em Atenas e, ao mesmo tempo, o rápido e surpreendente declínio da cidade-Estado tinham como razão o objetivo da *pólis*, a saber “fazer do extraordinário uma ocorrência comum e cotidiana” (*A Condição Humana*, p.209). A *pólis* era garantia da imperecibilidade das ações e das palavras; representava para os gregos a esfera onde era possível a ação conjunta ou a participa-

ção de palavras e atos. Na *pólis* era inaugurado o espaço público da aparência, espaço entre as pessoas que vivem juntas, onde eu apareço aos outros e eles a mim.

Inegavelmente, um dos legados mais originais que os gregos nos deixaram foi a *pólis*. “A *pólis* grega — diz Hannah Arendt — estará sempre presente na base de nossa existência política, no fundo do mar, e portanto, por tanto tempo em que tivermos na boca a palavra ‘política.’” (Cfr. H. Arendt, em seu ensaio sobre Walter Benjamin inserido na coletânea *Men in Dark Times*, p.204).

Com essa idéia, os gregos inauguraram a separação entre a *pólis* e a *oikos*, entre o domínio público e o privado. Porém, devemos nos perguntar como o modelo da *pólis* deve ceder às exigências de um pensamento que se defronta com a modernidade. Uma época que parece não reconhecer mais o espaço público e o mundo comum. Se a tarefa que nos compete é pensar o que é efetivamente, vale dizer, a efetividade do presente, sem a pretensão de estabelecer fundamentos absolutos, é legítimo, para satisfazer tal exigência crítica, utilizar um modelo conceitual plenamente constituído na tradição? A se manter a filosofia sob a forma de crítica, ela deve abrir-se a conteúdos fornecidos ou pela ciência ou pela técnica ou pelo mundo vivido. Como então pensar a posição do homem contemporâneo, nós de um lado e as duas forças em combate — o passado e o futuro — de outro? Quais são as questões decisivas provocadas por esta situação? Para tanto, não se pode esquecer a proposta kantiana de “desconstrução da ilusão”, visto que, inquestionavelmente, as sociedades pós-modernas não são a sociedade grega. Jaeger nos mostrou cla-

---

ra e extensamente o marco deixado na história do ocidente pela paidéia grega, ou pelos “gregos como paidéia”. A se permanecer no nível normativo, cuja preocupação é menos a de descrever o real do que avaliá-lo com referência a um modelo, estaríamos diante de um discurso utópico, não crítico.

## Conclusão

Aludi acima à metáfora utilizada por Hannah Arendt em seu comentário sobre uma parábola de F. Kafka, metáfora segundo a qual o passado seria antes uma força do que um peso ou fardo. A idéia central daquela parábola (Cfr. Hannah Arendt, *Entre o Passado e o Futuro*, p.33 e seguintes) sugere a existência de três forças: o passado, o futuro e, entre os dois, o homem. “Esse passado — comenta Arendt —, além do mais, estirando-se por todo o seu trajeto de volta à origem, ai invés de puxar para trás, empurra para frente, e, ao contrário do que seria de se esperar, é o futuro que nos impele de volta ao passado.” (Idem). E para o homem, que vive no intervalo entre o passado e o futuro, o presente é uma lacuna entre os dois, lacuna mantida pela luta do homem contra ambos. E “apenas na medida em que pensa é que o homem, na plena realidade de seu ser concreto, vive nessa lacuna temporal entre o passado e o futuro” (Idem).

Agora pode-se retomar a idéia da importância fundamental do conceito de “começo” — *arché* — para articulá-la, à luz dos ensinamentos dos gregos, à

idéia de paidéia como ação educadora do homem em sua dimensão como ser político. Na verdade, a educação, como toda ação política, é um “começo”, como indica o próprio conceito grego *arché* (que significa começo, princípio). E Agostinho, em sua *Cidade de Deus*, afirma: “Para que houvesse o princípio foi criado o homem, antes do qual ninguém existiu”. Aqui é o homem que é considerado como o “começo”. Assim, o “começo” não pode ser simplesmente rechassado ao passado. É o homem em sua ação que é o “começo”, aquele que engendra sem cessar nossos “começos”. Toda compreensão da história que não se limita a explicar os acontecimentos por um encadeamento causal, já que o acontecimento transcende as causas passadas a ele atribuídas, se orientará pela luz do acontecimento. E “este pequeno espaço intemporal no âmago mesmo do tempo, ao contrário do mundo e da cultura em que nascemos, não pode ser herdado e recebido do passado, mas apenas indicado; cada nova geração e na verdade cada novo ser humano, inserindo-se entre um passado infinito e um futuro infinito, deve descobri-lo e, laboriosamente, pavimentá-lo de novo” (Hannah Arendt, *Entre o Passado e o Futuro*, p.40).

Para além da ruptura e da nostalgia “o passado compõe com o presente uma constelação fulgurante, então nasce uma imagem.”

Prof. Dr. Newton Aquiles Von Zuben  
Faculdade de Educação — UNICAMP

CFE Reformula Núcleo Comum

Interessada em difundir as alterações que ocorrem na legislação do ensino, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos divulga, no presente número, a Resolução n.º 06, do Conselho Federal de Educação (CFE), que reformula o Núcleo Comum para os currículos do ensino de 1.º e 2.º graus. Publica, também, o Parecer n.º 785/86, que deu origem à referida Resolução.

A Resolução \*

CONSELHO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO

Resolução n.º 6 de 26 de novembro de 1986

Reformula o Núcleo Comum para os currículos do Ensino de 1.º e 2.º Graus.

O Presidente do Conselho Federal de Educação, no uso de suas atribuições legais e em cumprimento ao que estabelece a Lei 5.692/71, com as modificações nela introduzidas pela Lei 7.044/82, em seus Arts. 1.º, 4.º e 5.º e respectivas alíneas e parágrafos, e tendo em vista o Parecer 785/86, que a esta se incorpora, homologado pelo Senhor Ministro da Educação,

RESOLVE:

Art. 1.º — O núcleo comum a ser incluído obrigatoriamente, nos currículos plenos do ensino de 1.º e 2.º graus abrangerá as seguintes matérias:

- a) Português
- b) Estudos Sociais
- c) Ciências
- d) Matemática

§ 1.º — Para efeito da obrigatoriedade atribuída ao núcleo comum, considerar-se-á, além de Matemática:

- a) em Português — Língua e Literatura
- b) em Estudos Sociais — Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil
- c) em Ciências — Ciências Físicas e Biológicas

§ 2.º — Exigem-se também Educação Física, Educação Artística, Educação Moral e Cívica, Programas de Saúde e Ensino Religioso, este obrigatório para os estabelecimentos oficiais e facultativo para os alunos.

Art. 2.º — As matérias fixadas, diretamente e por seus conteúdos obrigatórios, deverão conjugar-se entre si com outras que lhes acrescentarem para assegurar a unidade do currículo em todas as fases do seu desenvolvimento.

Art. 3.º — O ensino de pelo menos uma Língua Estrangeira Moderna é obrigatório no segundo grau e recomendado para o 1.º grau, preferentemente a partir da 5.ª série.

Art. 4.º — Recomenda-se, no currículo do 2.º grau, a inclusão de Filosofia.

Art. 5.º — A preparação para o trabalho, que é obrigatória nos currículos do ensino de 1.º e 2.º graus, poderá assumir, a critério do estabelecimento:

\* Publicada no D.O.U., em 1.º/12/86.

- a) a função de elemento da formação integral do aluno;
- b) a função de ensinar uma habilitação profissional.

§ 1º — A preparação para o trabalho como elemento da formação integral do aluno, presente no 1º e 2º graus, que deve emergir dos próprios objetivos educacionais no núcleo comum, pelos quais serão postos em relevo a função social e a nobreza humana do trabalho, ao qual o homem está naturalmente ordenado, com acréscimo a partir das séries finais do 1º grau — ou mesmo antes, na educação de adultos — de programas de informação profissional e orientação vocacional, poderá ter ou não menção expressa na grade curricular.

§ 2º — A habilitação profissional, aplicável apenas ao 2º grau, será proporcionada pelos estabelecimentos que o desejarem e para tal estiverem aparelhados.

Art. 6º — Cabe a cada estabelecimento organizar o seu plano de curso, atendendo que as matérias do núcleo comum sejam desenvolvidas:

I — No Ensino de 1º Grau

a) Nas séries iniciais — Português, Matemática, Estudos Sociais, (sob a forma de História e Geografia ou com integração de ambas), Ciências (sob a forma de Iniciação), tratadas predominantemente como atividades.

b) Em seguida, até o fim do 1º grau, Português, Matemática, Geografia, História, Organização Social e Política do Brasil, Ciências Físicas e Biológicas e Língua Estrangeira Moderna, quando houver, tratadas como áreas de estudo ou disciplinas.

II — No Ensino de 2º Grau

Língua Portuguesa, Literatura, com maior ênfase para a Brasileira, Matemática, História, Geografia, Física, Química, Biologia e Língua Estrangeira Mo-

derna, serão tratadas como disciplinas. Filosofia quando houver, será tratada, também, como disciplina.

Art. 7º — Dar-se-á, no currículo, especial relevo ao ensino de Português e de Matemática de modo a assegurar-se sua presença em todos os períodos letivos.

Parágrafo Único — O relevo de ensino de Português será também assegurado pela participação dos demais componentes curriculares no desenvolvimento das linguagens oral e escrita dos alunos.

Art. 8º — A presente Resolução entrará em vigor a partir do ano letivo de 1987, revogada a Resolução 8/71.

Fernando Affonso Gay da Fonseca

## O Parecer

Parecer 785/86, aprovado em 6/11/86  
(Proc. 23001.001089/85-43)

### I — RELATÓRIO

O Senhor Ministro de Estado da Educação encaminha a este Conselho o Aviso Ministerial 911, em que se reporta à insatisfação manifesta, especialmente, de “professores, pais de alunos e da própria comunidade estudantil sobre a baixa produtividade do ensino”.

Ressalta que “as sugestões da sociedade brasileira, apresentadas no Dia Nacional do Debate sobre Educação, refletindo, de forma significativa, a insatisfação com os atuais currículos, traduzem propostas contidas no programa “Educação para Todos”, com vistas a alcançar, se no ensino básico, o objetivo precípua de possibilitar, em sua plenitude, a leitura, a escrita e a compreensão da língua nacional, bem como o domínio dos símbolos e das operações matemáticas fundamentais.

Admite que a escola esteja fugindo à “essencialidade dos conteúdos”, sendo necessário seu resgate. E solicita a este Conselho que realize estudos e proponha medidas urgentes com vistas a “revigorar o ensino da Língua Portuguesa e da Matemática nas escolas de 1.º e 2.º graus — notadamente no que se refere à elevação das respectivas cargas horárias”.

Paralelamente a esse Aviso, o Senhor Ministro remeteu a este Colegiado o relatório conclusivo da Comissão Nacional para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Materna, nomeada pelo Decreto 91.372, de 26/6/85, solicitando o assessoramento deste Conselho “para transformar em realidade as recomendações constantes dos relatórios”.

A Câmara de Ensino de 1.º e 2.º graus debruçou-se sobre as duas propostas, objeto de Pareceres em separado.

Fixar-nos-emos no conteúdo do Aviso Ministerial 911.

## II — PARECER E VOTO DA CÂMARA

A preocupação do Senhor Ministro é legítima. A mais simples análise de nossas escolas de 1.º e 2.º graus destaca a necessidade de melhoria da qualidade do processo e do produto do ensino/aprendizagem oferecidos. A baixa produtividade do ensino de Português é mais frequentemente invocada, mas Sua Excelência o Ministro da Educação tem razão em acrescentar o ensino da Matemática, provavelmente mais necessitado de revisões.

Por certo, ninguém se engana quanto à insuficiência de medidas de ordem legal ou normativa para correção das disparidades de oferta e de qualidade de ensino hoje presentes no País e nos sis-

temas de ensino individualmente considerados. Também não se desconhece que a Região Nordeste detém a maior representatividade de analfabetismo, desescolarização de crianças e adolescentes, evasões escolares, repetências ou retenções de alunos, número de escolas de sala única, magistério não qualificado e pobreza, entre outros indicadores denunciadores da baixa qualidade do ensino.

Certamente, também, não se ignora que qualquer providência para reversão do quadro há de incorporar, prioritariamente, a qualificação e o aprimoramento dos recursos humanos. Abrimos um parêntese para destacar que a promoção de cursos de habilitação do magistério, assim como dos chamados de atualização e aperfeiçoamento, não têm sido eficazes, em boa escala, seja porque a administração educacional não promove o aproveitamento do pessoal qualificado, seja porque os baixos e baixíssimos salários, especialmente na administração municipal, não atraem os mais bem qualificados, atraídos que são para empregos mais rentáveis.

É indubitável a não-absorção do pessoal credenciado ou titulado para o magistério, embora o profissional esteja presente no mercado de trabalho. Em outras palavras, é urgente que se adotem medidas capazes de motivar os mais capazes para a busca dos cargos de magistério. Inúmeros estudos apontam as distorções ocorrentes no recrutamento, na seleção, na absorção e na conservação dos recursos humanos nos diferentes sistemas de ensino.

Outro indicador considerável para o bom ensino é a assistência ao educando. E quanto maior é o índice de pobreza da população, escolarizada ou não, tanto mais proeminente se manifesta a necessidade de assistência educacional

traduzida em alimentação, vestuário, transporte, material escolar, atendimento médico-odontológico. É sabido que as mais elevadas taxas de evasão e de reprovação concentram-se nos grupos de escolares representantes da chamada população carente. E o fato não tem origem, exclusivamente, no despreparo docente para o trato educacional das “classes populares”, mas, e sobretudo, nas dificuldades de respostas positivas, de parte dessa população, aos apelos acadêmicos da escola, via de regra programada para a classe média.

Dai o dilema entre reduzir-se ou reverter-se, flexivelmente, o programa escolar, de modo a se ampliarem oportunidades de aprovação com níveis diversos de domínio e competência acadêmicos e conservar-se inflexível o programa de ensino, com ampliação consequente do número de anos escolares necessários a seu domínio, para grande parte dos escolares.

Outro fator considerável relaciona-se à estrutura e funcionamento dos cursos, como um todo. Aqui, problemas de tempo, equipamentos escolares e administração da unidade escolar são significativos. Via de regra, nossas escolas na melhor das hipóteses cumprem os mínimos de dias letivos e horas de trabalho impostos em lei. Só que esses mínimos estão distanciados dos exigidos em países de educação mais avançada, especialmente, quando consideramos o número de horas dedicadas, anualmente, ao trabalho escolar. Deduzidas as rotinas de sala de aula, atrasos no começar as atividades, recreios, intervalos, saídas antecipadas, o período de ensino efetivo sofre grandes reduções. Calendários e horários escolares têm sido constante matéria de debates, com escassos resul-

tados efetivos. Quanto aos equipos escolares, apesar do esforço que se vem desenvolvendo em favor do livro, seja o didático, seja o de leitura de lazer, é, ainda, miserável a condição da escola, especialmente das quatro primeiras séries, privada de material de apoio ao ensino, seja de Português, seja de Matemática ou de outra disciplina, área de estudo ou atividade. Os horários de funcionamento das escolas, de outro lado, e especialmente na zona rural, nem sempre favorecem a frequência do aluno. E a escassez de controles de desempenhos docentes e de informações leva o sistema de ensino a dimensionar os problemas de rendimentos um ou mais anos depois de sua ocorrência, tornando-se inviável o tratamento preventivo indispensável.

Este preâmbulo objetiva deixar clara nossa convicção de que os problemas envolvidos na melhoria de qualidade do ensino, como tão bem situou a programação do Ministério da Educação, têm causa, origem e natureza várias. Exigem permanente vigilância do sistema educacional e, não raro, fogem ao exercício da função desse sistema. Não encontram solução em medidas normativas porque são insuficientes para esgotar exigências do processo complexo que é o de ensinar e aprender embutido na relação professor/aluno, numa interação de homens, meio, circunstância, tempo e convenção ou norma. Por conseguinte, as medidas da melhoria da qualidade do ensino de Português, Matemática ou outro terão mais eficácia quando adotadas localmente, isto é, com base nas realidades e possibilidades de cada sistema de ensino, de conjuntos de escolas ou de escolas individualmente consideradas — dos municípios e da iniciativa privada, cada qual em relação à sua própria rede escolar.



O currículo escolar, como ademais expressa o Parecer 853/71, do eminente Conselheiro Valnir Chagas, é responsabilidade da escola, que o deve planejar e desenvolver a partir de um mínimo capaz de resguardar a unidade nacional do ensino. Tal não tem impedido que, vez por outra, ocorram tentativas de inclusão obrigatória de disciplinas no 1º e 2º graus, pela via da edição de leis, o que melhor resulta em ingurgitamento perigoso do currículo, sem vantagens para a melhoria de sua qualidade. São disciplinas que melhor se posicionam como conteúdo integrante das matérias principais e mínimas a partir das quais se organiza o ensino. É o caso de ensino de trânsito, de xadrez, de preservação de recursos naturais, ensino da flora, noções de civilidade, panamericanismo, entre outros, dos quais já se afirmou serem "penduricalhos" ao currículo.

O núcleo comum, de caráter nacional, obrigatório, deve abranger número restrito de disciplinas, de modo a favorecer a organização curricular adequada à identidade da escola.

Há necessidade, todavia, de assegurar-se a unidade do ensino brasileiro, definida pela Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus, editada em 1971. Assim, dela emanou o Parecer 853/71, do qual fluiu a Resolução 8/71 que fixou o núcleo comum, em âmbito nacional, e as ações de organização dos currículos do 1º e 2º níveis de ensino passaram a basear-se nessa Resolução e no Parecer citado.

Alterações foram propostas pelos novos documentos normativos, algumas de enorme repercussão, tanto no que diz respeito a objetivos dos cursos, como à doutrina geral do currículo escolar, até então naturalmente aceitos pelos educadores do País.

Despiciendo lembrar os debates e as teses surgidas ao longo dos anos de vigência da Lei 5.692 e que resultaram em sua alteração por força da Lei 7.044/82, que em síntese, eliminou a obrigatoriedade da profissionalização do ensino de 2º grau e reviu o conceito de preparação para o trabalho como principais mudanças. A partir daí, a Resolução 8/71 merecia revisão, quando mais não fosse, para ajustá-la a essas mudanças, embora os Pareceres 618/82, 108/83, 170/83, 281/83 e 431/83 tivessem buscado interpretar a doutrina da nova lei, esclarecendo dúvidas suscitadas pelos sistemas de ensino. Embora a promulgação da nova Carta Constituinte brasileira que se avizinha torne indispensável a revisão das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, julgamos oportuno rever, de imediato, a proposta do núcleo comum a partir deste Aviso Ministerial.

É forçoso reconhecer que os quinze anos de prática do Parecer 853/71, com a sua Resolução 8/71, que fixa o núcleo comum para os currículos de 1º e 2º graus, vêm mostrando que nem tudo o que ele sugeria, confiando na capacidade criadora das diversas iniciativas escolares, foi proveitosamente posto em execução. A idéia de dar às indicações do Conselho uma feição muito genérica, entendendo a palavra matéria num sentido meio indeterminado de matéria-prima, que, em si mesma, é cheia de virtualidades, não deixou de acarretar uma certa instabilidade. Assim, o desejo de criar um elenco muito aberto levou a Resolução 8 a dar a uma das matérias o nome de "Comunicação e Expressão", nome indiscutivelmente muito adequado ao objetivo e, em si mesmo, ótimo, mas que possibilitou duas ordens de equívocos: de um lado abria para o professor de Português que se presumia titular de

“Comunicação e Expressão” a tentação de se mostrar original, reservando boa parte do seu tempo com os alunos, para discorrer sobre cinema, televisão, história em quadrículos e daí para excursões pela Catedral de Santa Sofia e a arte bizantina. Tudo isso, naturalmente, é muito importante, mas não ao preço do descuido em relação ao instrumento mais precioso de comunicação, que é a a língua materna.

Por outro lado, verifica-se que língua e literatura maternas têm tal significação na formação humana, que vale a pena isolá-las como matéria, por si mesmas sem colocá-las como uma das disciplinas, ao lado de outras, compondo a matéria. Portanto, para realçar a prevalência do Português e sua literatura, dando-lhe a posição central na formação da criança e do adolescente e, ao mesmo tempo, para evitar imprecisões de objetivos a seu respeito, Português é colocado como uma das matérias, cabendo à escola não só dar-lhe a gradação que irá desde a alfabetização e o ensino elementar do ler, escrever e falar, na educação da criança, até os estudos literários, linguísticos e históricos, como o de assegurar a sua presença, como preocupação e objetivo universal, em todas as classes e em todas as disciplinas.

Destaque, se não igual, mas de semelhante relevo, deve ser dado à Matemática. Houve um tempo, entre nós, em que se dizia que Matemática era disciplina específica para candidatos à Engenharia. Se essa idéia meio deformante de reduzir o 2º grau a um adestramento para as chamadas disciplinas específicas de determinado curso superior, se a própria idéia de disciplina específica não puder ser afastada do ensino médio e dos vestibulares para o superior, que ao menos Matemática não fique nesse rol. Já di-

zia a Sabedoria: “Tudo foi colocado sob número”. Matemática constitui outra matéria envolvente.

Conservamos os Estudos Sociais, sem com isso pretender que as escolas, mesmo em seus cursos elementares, sejam forçadas a adotar formas aglutinadoras, como integração Social ou mesmo Estudos Sociais. O processo de transmissão de conhecimentos, embora se reconheçam o inter-relacionamento e a conexão dos saberes, costuma-se fazê-lo com proveito didático, separado por perspectivas formais. Assim, nada impede que a Geografia e a História (bem como a Educação Moral e Cívica e, mais tarde, a OSPB) sejam separadas em duas atividades ou disciplinas distintas. Aliás, é de bom efeito pedagógico e educacional os alunos irem adquirindo desde cedo a noção de perspectiva formal, isto é, de que a mesma matéria pode ser apreciada e examinada sob um determinado ponto de vista: um rio pode ser examinado como via de comunicação, como possibilidade de pesca, como fonte de água para beber e para irrigar.

Por outro lado, há uma certa vantagem para o entendimento humano em evitar as buscas extravagantes de nomes novos, ainda sem tradição, que abrem ao professor novidadeiro possibilidades delirantes em detrimento de nomes, que têm tradição que cada pai pode verificar se o professor está dando o que deve ensinar ou não. Nesse sentido, Geografia e História são nomes mais seguros que Ecologia ou Etiologia. Contudo, a decisão cabe à coordenação de cada escola e, no caso da escola Pública, às Secretarias de Educação.

Conservamos, igualmente, Ciências, dando-lhe contudo um sentido menos genérico, pois não engloba Matemática. Serão Ciências Físicas e Biológicas ou,

conforme a série ou grau, Física, Química e Biologia. Às Ciências ou à Biologia podem ser incorporados, com vantagem, os Programas de Saúde.

Com a supressão de Comunicação e Expressão, matérias de amplitude capaz de abarcar grande elenco de disciplinas, foi necessário deslocar a inclusão de Ensino de Língua e de Filosofia para artigos específicos. O fato de essas disciplinas não se comportarem como obrigatórias no ensino de 1º e 2º graus determina, de plano, seu afastamento do conjunto das matérias do núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional para os ensinos de 1º e 2º graus.

Assim, resguardamos aos sistemas de ensino ou aos estabelecimentos a possibilidade de inclusão de uma língua estrangeira a partir de qualquer série do 1º grau, estabelecendo, como obrigatório, o ensino de língua estrangeira moderna no 2º grau. Quanto à Filosofia, recomendamos seu ensino sem torná-lo obrigatório, deixando liberdade de ajustamento dos cursos de 2º grau às necessidades e realidades que lhe sejam pertinentes.

Resta considerar a área referente ao trabalho, à luz da Lei 7.044/82.

Na Introdução do Parecer 618/82, sobre alterações curriculares conseqüentes à Lei 7.044/82, procura-se alertar os educadores para os riscos de uma perda da harmonia e unidade quando se modifica parcialmente uma lei. Uma lei é um todo feito de partes correlacionadas que podem ficar desajustadas com alterações setoriais. Com isso pretendeu-se evitar que a Lei 7.044/82, que suprimiu a obrigatoriedade do ensino profissionalizante, fosse tomada como contrária à formação para o trabalho.

Pode-se afirmar que, ao contrário, a nova lei veio realçar a importância da

formação para o trabalho na educação do adolescente. E ela o fez por dois caminhos. Primeiramente, suprimindo a obrigatoriedade que vinha gerando a simulação e má formação profissional e, assim, desacreditando o ensino médio como formador profissional, quer reacreditá-lo para essa tarefa que, adequadamente conduzida, lhe pertence como uma de suas legítimas finalidades.

É entretanto, numa segunda perspectiva que a Lei 7.044/82 veio colocar a preparação para o trabalho na sua real significação humana e na sua plenitude.

É possível que a Lei 5.692 não tenha tido essa intenção limitada, mas ela ficou conhecida como a lei do ensino profissionalizante e, como tal, incidia ou fazia incidir em dois equívocos: um, o de encarar o trabalho apenas como fonte de emprego ou meio de vida e outro, quase como decorrência dessa limitação, o de exacerbar a conhecida deformação brasileira, que faz do título a razão de ser da escola. Já em 1888, na última carta a Fradique Mendes, Eça assim falava do Brasil:

*"A Nação inteira se doutorou. De Norte ao Sul, no Brasil não há, não encontrei senão doutores! Doutores com toda a sorte de insígnias, em toda a sorte de funções! Doutores, com uma espada, comandando soldados; doutores com uma carteira, fundando bancos; doutores, com uma sonda, capitaneando navios; doutores, com um apito, dirigindo a polícia; doutores, com uma lira, soltando carnes; doutores, com um prumo, construindo edifícios; doutores, com balanças, ministrando drogas; doutores, sem coisa alguma, governando o Estado... Homens inteligentes, instruídos, polidos, afáveis, mas todos doutores...*

*Uma tão desproporcionada legião de doutores envolve todo o Brasil numa atmosfera de doutorice."*

Pouco antes disso, o nosso Rui, no seu célebre Parecer de 1882, se queixa, sobre outra forma do culto do diploma pelo diploma, do diploma vazio. Não diz mais que somos um país de doutorice, mas de bacharelíce, ou de literatíce.

Sempre o culto do título. E, no nosso caso, do título que "habilita" ao emprego. A escola é procurada como proporcionadora de títulos. A mesma denúncia é feita por Francisco Campos. Diz ele que o ensino secundário, esvaziado "de sua função eminentemente educativa que consiste, precisamente, no desenvolvimento das faculdades de apreciação, de juízo e critério, essenciais a todos os ramos da atividade humana"... "ficou reduzido a uma Chancelaria de exames".

O trabalho é, evidentemente, muito mais do que o emprego. Preparar para o trabalho é muito mais que preparar para uma profissão. É certo que ninguém pode viver sem uma profissão, ninguém pode viver sem um trabalho. Pobre de quem, por desvios de seu caminho, tem um emprego, mesmo rendoso, mas que não lhe dá alegria.

O verdadeiro emprego é inseparável de uma certa jubilação lúdica. Mas o trabalho é mais que isso. O homem está ligado ao trabalho radical e vitalmente, uma vez que, como ser livre e criativo, se realiza pelo agir e pelo causar. Trabalhar não é apenas meio de subsistir, mas é viver e expandir-se como pessoa.

Um dos riscos do especialismo moderno é reduzir o homem a uma peça mecânica e automática, como Carlitos nos "Tempos Modernos", no processo produtivo. Ele tem o direito de saber o

que está fazendo e de encontrar no trabalho a alegria de causar e de perceber que está criando.

Por isso é de certo modo ignóbil limitar a preparação para o trabalho a um mero adestramento. Os gregos desprezaram o trabalho manual porque o consideravam mera habilidade, separada da inteligência. Hoje sabemos que o verdadeiro trabalho, mesmo o mais material, só é trabalho humano, digno do homem, se brota da inteligência.

Preparar para o trabalho, que constitui parte integrante da formação da criança e do adolescente, é, antes de tudo, um processo educativo que apela para a inteligência. Com razão, portanto, se diz que a cultura geral é não só a grande abertura criadora que conduz o homem a adaptar-se com lucidez ao trabalho que vier, mas é a grande e indispensável preparação humana para o trabalho. Com muita propriedade se dirá que a mais fecunda preparação para o trabalho emerge da preparação ampla da inteligência.

Acresce notar que cada vez mais, em nossa sociedade em vertiginosa mudança, em que as técnicas, as profissões e as perspectivas de emprego surgem e desaparecem cada dia ou, ao menos, sofrem constantes e repetidas alterações, em tempo cada vez mais breve, a escola de adolescentes tem que formar pessoas capacitadas a enfrentar as novas situações técnicas e sociais, adaptando-se com agilidade ao mundo diferente que encontram na hora de passar da escola para o trabalho.

Aliás, a preocupação com o risco de bitolamento que pode existir numa formação muito especializada precoce já existe há muito tempo, embora seja cada vez mais forte. A 12.<sup>a</sup> Reunião da Conferência Geral da UNESCO, realiza-

da em Paris, 1962, recomendava vivamente que mesmo a formação de técnicos fosse calcada numa base de cultura geral e de conhecimentos doutrinários das próprias técnicas, para que não faltasse ao formado condição para adaptar-se e, ao mesmo tempo, lhe assegurasse o pleno desenvolvimento da sua personalidade, de seu caráter e de suas faculdades de compreensão, julgamento e expressão.

A esse mesmo risco refere-se Mario Rezzoni no seu magnífico estudo "*La Reforme de l'enseignement dans la Communauté Economique Européenne*" (Paris, 1966) quando mostra a tendência a dar aos jovens uma cultura geral que lhes permita acompanhar a evolução das técnicas e condições do trabalho por uma educação permanente, adaptar-se às novas circunstâncias e propostas e descortinar, no pequeno detalhe técnico que está realizando como especialista, a obra completa que está contribuindo para construir e, assim, alegrar-se com a sua nobreza humana de causa, isto é, de não ser um colocador de tijolo, mas um construtor de catedral.

Com isso a Lei 7.044/82 não quis diminuir ou desmerecer a formação para o trabalho, mas criar para ela uma inserção mais segura na liberdade vocacional da criatura humana e, graças a essa partida mais livre, garantir-lhe uma ordenação mais eficaz e realista.

E quis, também, reconhecer que, nos tempos modernos, como tão bem acentua o então Diretor do Instituto de Ensino Geral e Politécnico da Academia de Ciências Pedagógicas da URSS, A.M. Arseniev (*Transformations dans l'enseignement général*), in *Perspectives de l'éducation*, n.º 2, 1970, UNESCO) que o ensino geral, além de ser a base indispensável da formação humana sobre o qual

pode assentar-se uma preparação especializada, sem sacrifício da liberdade pessoal, é uma ampla e larga formação para o trabalho.

Preliminarmente, cabe dizer que esta lei suprimiu a obrigatoriedade exigida pela Lei 5.692, mas não impede que a escola continue a ministrar os cursos profissionalizantes, nos termos por ela instituídos, e que, embora já não se prescreva mais como imposição legal, a distinção entre "*educação geral*" e "*formação especial*"; a instituição de cursos continua regida pelos Pareceres 45/72 e 76/75, deste Conselho, que não foram revogados.

A novidade da lei 7.044/82 é criar, em relação ao trabalho, um novo posicionamento da tarefa escolar. A escola de 2º grau poderá ensinar a *habilitação profissional*, isto é, poderá continuar a ser profissionalizante, oferecendo cursos e diplomas que habilitem ao exercício de profissões determinadas. Poderá, também, não fazê-lo. Mas, neste caso, não poderá deixar de oferecer, *como elemento de formação integral do aluno*, preparação para o trabalho, tanto no 1º como no 2º grau. Destacamos a expressão — "*como elemento de formação integral*" — porque aí é que se situa a filosofia da lei. Não é mais uma formação específica, menos ainda uma formação especializada, mas um dado geral integrante da educação humana.

Evidentemente, como assinalamos acima, a formação integral do adolescente consiste em dar ajuda e apoio à sua inteligência, para que, pelo desabrochar de suas virtualidades interiores, se torne um homem amadurecido, um ser livre. E a isso se chega pela cultura (o homem é um animal de cultura e não de simples natureza) e pela cultura geral e inespecífica. Contudo, o homem não

nasceu para ser um sibarita, mas para aplicar-se a uma atividade ou trabalho. É preciso educá-lo para isso ou ajudá-lo a definir-se, a escolher uma ocupação.

A primeira e, talvez, a mais decisiva preparação para o trabalho que a escola de crianças e adolescentes pode oferecer-lhes consiste em ser ela mesma um ambiente de trabalho. Um ambiente em que o aluno vá aprendendo a distinguir o lazer do trabalho e a ter próprias tarefas e a elas se aplicar. Sabemos que o trabalho escolar, como em geral todos os trabalhos humanamente bem dosados, deve ser lúdico e até jubiloso, mas deve ser vivido como trabalho e cumprido, como obrigação. Repetimos o que dizia o Parecer 618/82:

*“A preparação para o trabalho constitui-se em atividade que perpassa toda a vida escolar, abrangendo atitudes, habilidades, hábitos, posturas, envolvendo todos os membros da escola e extrapolando os limites da mesma, estendendo-se à comunidade com a qual procurará harmonizar-se.”*

Referindo-se particularmente à preparação no 1º grau, mas que poderia ser aplicado também ao 2º grau, diz o mesmo Parecer, usando uma palavra muito feliz:

*“A preparação para o trabalho pode emergir (esta, a palavra atilada) de objetivos tanto do núcleo comum como da parte diversificada”.*

Esta é a grande verdade dessa preparação para o trabalho como parte da formação integral do homem. Pode ser que, por determinadas circunstâncias e, até, por vida subdesenvolvida, se queira, mesmo num 2º grau, uma preparação manualista, a busca apressada de um di-

ploma que dê ensejo a um emprego, mas normalmente é aprendendo a falar, a escrever, aprendendo a estudar e a pensar, aprendendo português, matemática e uma língua moderna que o jovem se prepara para o trabalho.

E se prepara para a escolha livre do seu trabalho. Posso treinar um jovem para fazê-lo um mestre de obras ou um enfermeiro, profissão imposta ou, ao menos, oferecida. Mas não posso ajudar alguém a *escolher* uma profissão senão abrindo horizontes diante do seu olhar. Dizem que a verdadeira educação é aprender a aprender. Direi que é mais que isso: é aprender a escolher, é aprender a liberdade. Ninguém deseja o que desconhece, ninguém conhece o que não tem olhos para ver, ninguém vê sem ter olhos iluminados. A grande e mais versátil libertadora preparação para o trabalho é a cultura geral, com a vantagem de ser, além da preparação, uma habilitação.

Acresce notar que uma das tarefas do 2º grau, embora não seja a sua finalidade primária, é a preparação para o 3º grau. Que é isso se não uma preparação para o trabalho?

Basta, portanto, que um 2º grau, cujos alunos desejam o 3º grau, lhes ofereça informação profissional (pelo serviço de orientação, por visitas a escolas e empresas, por palestras de profissionais convidados) e que proporcione, aos que desejarem testes vocacionais, para que satisfaça à exigência da parte final do § 1º do artigo 4º da lei nº 7.044/82. Seria artificial a exigência de menção na grade curricular de atividades que normalmente não se realizam em rotina semanal, com tempo específico no horário hebdomadário. Seria artificial e com isso sob o risco de não apresentar muito mais que um nome no papel.

## Geres se Manifesta Através de Anteprojeto de Lei

O Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior — GERES foi criado pela Portaria nº 100, de 6 de fevereiro de 1986, para dar conseqüência prática às sugestões do Relatório por *uma nova política para a educação superior brasileira\**, preparado pela Comissão Nacional instituída pelo Decreto nº 91.177, de 29 de março de 1985. O GERES não tratou de todas as propostas da Comissão, que cobrem um amplo espectro de problemas, por considerar que, às vésperas da Assembléia Nacional Constituinte, certas definições importantes da matéria educacional deveriam aguardar o pronunciamento desta. Cingiu-se a tratar do segmento das universidades e instituições isoladas públicas federais, em aspectos considerados matéria apropriada de legislação ordinária.

O anteprojeto do GERES visa a assegurar às instituições federais maior autonomia didática, administrativa e financeira. Fixa normas públicas para a sua gestão, que lhes garantam a especificidade institucional enquanto entidades destinadas à produção e transmissão do saber, onde os altos padrões qualitativos e a busca de excelência acadêmica científica devem prevalecer. Propõe o princípio de isonomia salarial básica, mas vê, como corolário da autonomia, que as instituições possam ter seus próprios estatutos do servidor docente e técnico-administrativo, onde se contemplam incentivos salariais ao desempenho. Estipula, também, que as instituições deve-

ram ser avaliadas à luz de critérios públicos pelo Ministério da Educação, com a participação da comunidade acadêmica. A seguir publicamos, na íntegra, o texto do anteprojeto de lei.

### Anteprojeto de Lei\*

Dispõe sobre a natureza jurídica, a organização e o funcionamento dos estabelecimentos federais de ensino superior, altera disposições do Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967 e dá outras providências.

## CAPÍTULO I

### Das Universidades e dos Estabelecimentos Isolados de Ensino Superior Federais

Art. 1º — O ensino superior federal será ministrado em universidade e em estabelecimentos isolados.

Art. 2º — Ficam acrescentados ao Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, os seguintes dispositivos:

I — a alínea “d” do Inciso II do Art. 4º:

“d) Universidades”

II — O Inciso IV do Art. 5º:

“IV — Universidade — entidade criada por lei, dotada de personalidade jurídica de direito público, de patrimônio e receita próprios, com autonomia para realizar atividades educacionais científicas e culturais”

Art. 3º — A organização e o funcionamento das universidades serão disci-

\* Publicado na REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, Brasília, v. 67, nº 155, jan./abr. 1986, p. 233-81.

\* Publicado originalmente como Suplemento de DOIS PONTOS, Brasília, MEC, Secretaria de Educação Superior, n. 31, out. 1986.

plinados em estatutos, a serem aprovados por Decreto do Poder Executivo.

Parágrafo Único — O reconhecimento de universidade torna-se efetivo com a aprovação do seu estatuto, após parecer favorável do Conselho Federal de Educação.

Art. 4.º — A organização e o funcionamento de estabelecimentos isolados serão disciplinados em regimentos, submetidos à aprovação do Ministério da Educação.

Parágrafo Único — O reconhecimento de estabelecimento isolado torna-se efetivo com a aprovação de seu regimento pelo Ministério da Educação, observadas as normas fixadas pelo Conselho Federal de Educação.

Art. 5.º — A universidade, em razão de sua autonomia no campo da criação, conservação, aplicação e transmissão do conhecimento, e de sua extensão à comunidade, fica sujeita apenas ao controle finalístico do Poder Executivo.

§ 1.º — Para efeito do controle finalístico, a supervisão ministerial da universidade será exercida, nos termos desta lei, mediante:

a) Aprovação dos planos plurianuais de desenvolvimento;

b) Aprovação do Estatuto do Servidor da universidade e do plano de cargos, funções, salários e vantagens;

c) Intervenção, após processo administrativo promovido pelo Ministério da Educação, mediante designação de Reitor "pro tempore".

§ 2.º — O Ministério da Educação adotará procedimentos de avaliação, com a participação da comunidade acadêmica, que evidenciem o cumprimento dos objetivos institucionais da universidade.

Art. 6.º — A universidade tem legitimidade para pleitear em juízo a anula-

ção de qualquer ato que implique violação do disposto nesta Lei ou que obste a realização de seus objetivos.

Parágrafo Único — O procedimento judicial para a hipótese prevista neste artigo e o da Lei n.º 4.717, de 29 de junho de 1965.

## CAPÍTULO II Da Administração

Art. 7.º — A administração superior da universidade caberá a colegiado deliberativo, presidido pelo Reitor, e constituído dos dirigentes e representantes das unidades que a integram, e poderá dividir-se em câmaras para fins específicos de deliberação, na forma do respectivo estatuto.

§ 1.º — Na universidade poderá haver, ainda, colegiados deliberativos de coordenação setorial de atividades de ensino, pesquisa e extensão, na forma do respectivo estatuto.

§ 2.º — Nas unidades que integram a universidade haverá igualmente colegiado deliberativo, presidido pelo respectivo dirigente, na forma do estatuto.

Art. 8.º — Haverá em cada universidade um Conselho Comunitário, constituído de representantes da comunidade científica, técnica, artística e cultural, das categorias dos trabalhadores e dos empresários, com atribuições de acompanhar a gestão institucional, aconselhar a administração superior, emitir parecer sobre relatórios e prestações de contas e oferecer sugestões sobre a harmonização das atividades universitárias aos fins da instituição.

§ 1.º — O Conselho Comunitário compõe-se de sete (7) membros, sendo um (1) representante do Ministério da Educação e seis (6) designados pelo Reitor após ampla consulta, expressa em lis-



tas plurinominais, a entidades de âmbito regional e local, representativas dos vários setores da sociedade referidos no "caput".

§ 2º — Os membros do Conselho Comunitário têm mandato de dois (2) anos, permitida uma recondução.

§ 3º — A composição titular do Conselho Comunitário terá igual número de membros suplentes.

§ 4º — As deliberações do Conselho Comunitário revestem-se de caráter público e a secretaria dos órgãos colegiados superiores prestará pleno apoio técnico e administrativo ao Conselho, cujos relatórios, pareceres, estudos e indicações serão encaminhados à Reitoria para as providências cabíveis.

Art. 9º — A administração superior dos estabelecimentos isolados caberá a colegiado deliberativo presidido pelo Diretor e constituído dos dirigentes e representantes de suas subunidades.

Art. 10 — Nos órgãos deliberativos de qualquer nível das universidades e dos estabelecimentos isolados haverá representantes do corpo discente e do corpo técnico-administrativo, na proporção que for fixada em estatuto.

Parágrafo Único — A representação do corpo discente e do corpo de servidores técnico-administrativos não poderá, em conjunto, exceder de um quarto (1/4) do número de docentes.

Art. 11 — O Reitor e o Vice-Reitor de universidade serão nomeados pelo Presidente da República, escolhidos de lista de três nomes de professores titulares ou adjuntos, eleitos por colégio eleitoral especial.

§ 1º — O colégio eleitoral de que trata este artigo será constituído pelo colegiado, ou colegiados, de deliberação superior previstos no "caput" do art. 7º e seu

§ 1º, acrescidos de delegados eleitorais em número não superior aos dos membros daqueles colegiados, que serão eleitos por seus pares, como representantes das classes das carreiras do magistério, dos servidores técnico-administrativos, e do corpo discente, assegurada a representação de todas as unidades.

§ 2º — Integrarão a lista triplíce os nomes que obtiverem mais da metade dos votos do colégio eleitoral.

§ 3º — O mandato do Reitor e do Vice-Reitor é de três anos, permitida uma recondução.

Art. 12 — O Diretor e o Vice-Diretor de unidade integrante de universidade serão designados pelo Reitor, de lista de três nomes de professores titulares ou adjuntos, escolhidos por colégio eleitoral especial.

Art. 13 — O Diretor e o Vice-Diretor de estabelecimento isolado federal serão nomeados pelo Ministro da Educação escolhidos de listas de três nomes de professores titulares ou adjuntos, eleitos por colégio eleitoral especial.

Art. 14 — Quando comprovadamente não houver número suficiente de professores titulares ou adjuntos, poderão compor as listas a que se referem os artigos 11, 12 e 13 professores assistentes.

Art. 15 — O colégio eleitoral especial previsto nos artigos 12 e 13 será constituído pelo colegiado deliberativo superior da unidade universitária ou do estabelecimento isolado acrescido de delegados eleitorais de suas subunidades, em número não superior ao de membros do colegiado e eleitos por seus pares, como representantes das classes das carreiras do magistério, dos servidores técnico-administrativos e do corpo discente.

§ 1º — Integrarão a lista triplíce os nomes que obtiverem mais da metade dos votos do colégio eleitoral.

§ 2º — Os mandatos do Diretor e do Vice-Diretor serão de três anos, admitida uma recondução.

Art. 16 — A elaboração de listas de nomes para escolha de Reitor e Vice-Reitor de universidade federal, bem como de Diretor e Vice-Diretor de estabelecimento isolado federal, deverá efetuar-se entre 120 (cento e vinte) e 60 (sessenta) dias antes de esgotar-se o mandato do antecessor ou dentro de 60 (sessenta) dias após a vacância, quando for o caso.

Parágrafo Único — No caso de vacância dos cargos de Vice-Reitor de universidade e de Vice-Diretor de unidade universitária ou de estabelecimento isolado, o respectivo colegiado deliberativo superior elegerá Vice-Reitor ou Vice-Diretor, “pro tempore”, até a nomeação do sucessor, exigida em qualquer caso mais da metade de votos do colegiado.

Art. 17 — O regimento geral de universidade ou regimento de estabelecimento isolado disciplinará os processos eleitorais previstos neste Capítulo.

### **CAPÍTULO III**

#### **Do Pessoal**

Art. 18 — O regimento jurídico do servidor de universidade obedecerá aos seguintes princípios, aplicáveis uniformemente a todas as universidades federais:

- I — identidade de estrutura de cargos e funções, isolados e de carreira, e respectiva retribuição, nos termos da lei;
- II — igualdade de direitos e deveres, em cada classe e nível;
- III — exigência de aprovação prévia em concurso público de provas, ou de provas e títulos, como condição para a primeira inves-

tidura em cargos de carreira e, no caso do servidor docente, também para a investidura no cargo final, e de aprovação em processo seletivo nos demais casos;

- IV — regime de promoção fundado na titulação e no desempenho acadêmico, quando se tratar de servidor docente, e no desempenho, quando se tratar de servidor técnico e administrativo.

Art. 19 — O estatuto do servidor de cada universidade incorporará, além de normas destinadas à aplicação dos princípios básicos estabelecidos no art. 18, normas e procedimentos relativos a:

- I — política de capacitação de pessoal docente, técnico e administrativo;
- II — concessão de incentivos salariais em razão do desempenho funcional do servidor;
- III — concessão de incentivos salariais de permanência na universidade, que, uma vez atendidos os pressupostos de titulação e desempenho do servidor, levem em conta, dentre outros fatores, as condições locais de mercado de trabalho e do custo de vida;
- IV — regime disciplinar que assegure o direito de defesa do servidor e, nos casos de falta grave, a aplicação de pena após a instauração do devido processo de direito.

Art. 20 — O corpo docente de cada universidade compreende:

- I — integrantes da carreira do magistério superior;
- II — professores visitantes;
- III — professores substitutos.

Parágrafo Único — Além dos docentes previstos neste artigo, o corpo docen-

te da universidade inclui, também, quando for o caso, professores da carreira do magistério de 1.º e 2.º graus.

Art. 21 — A carreira do magistério superior compreende as seguintes classes:

- I — Professor Titular;
- II — Professor Adjunto;
- III — Professor Assistente;
- IV — Professor Auxiliar.

§ 1.º — Cada classe compreende quatro (4) níveis, numerados de 1 a 4.

§ 2.º — O número de vagas da carreira do magistério superior será fixado pelo Ministério da Educação globalmente para cada universidade, independentemente de distribuição pelas suas classes, e tendo em vista as necessidades da instituição e sua política de capacitação docente.

Art. 22 — Poderá haver contratação de professores visitantes, pelo prazo máximo de 2 (dois) anos, para atividades inerentes à carreira de magistério superior.

Art. 23 — Excepcionalmente, poderá haver contratação de professor substituto por prazo determinado, não superior a 1 (um) ano, para substituição eventual de docente da carreira de magistério superior, vedada a recontração.

Art. 24 — A carreira do magistério de 1.º e 2.º graus compreende as classes A, B, C e D, cada classe constituída de quatro (4) níveis, numerados de 1 a 4.

Parágrafo Único — Poderá haver contratação de professor substituto de 1.º e 2.º graus, nas mesmas condições do art. 23.

Art. 25 — O regime de trabalho do pessoal docente compreende duas (2) modalidades:

- I — Dedicacão exclusiva;

II — Tempo parcial, em função do número de horas semanais de atividade.

Parágrafo Único — Os critérios para concessão, transferência, distribuição e suspensão de regimes de trabalho serão fixados e regulamentados nos regulamentos gerais das universidades.

Art. 26 — Os cargos técnicos e administrativos são classificados nos seguintes grupos, de acordo com a natureza das respectivas atividades e com o grau de escolaridade exigido:

- I — Nível Superior, compreendendo os cargos permanentes que exijam formação profissional de nível superior;
- II — Nível Médio, compreendendo os cargos permanentes que exijam formação em nível de 2.º grau e especialização ou experiência na área;
- III — Apoio Administrativo e Operacional, compreendendo os cargos que exijam escolaridade máxima de 1.º grau.

§ 1.º — A lotação dos cargos técnicos e administrativos será estabelecida para cada grupo de cargos.

§ 2.º — Na definição dos cargos a que se refere este artigo, a universidade deverá estabelecer cargos específicos para o pessoal que, comprovadamente, exerça atividades diferenciadas no apoio à pesquisa científica e tecnológica.

Art. 27 — Os cargos e funções de confiança correspondem a atividades de direção, chefia e assessoramento de nível superior e intermediário e compreendem:

- I — Cargos comissionados;
- II — Funções gratificadas.

Parágrafo Único — Os cargos comissionados distribuem-se em 6 (seis) níveis

hierárquicos e as funções gratificadas em 9 (nove) níveis.

Art. 28 — Após cada cinco (5) anos de efetivo exercício, o servidor faz jus à gratificação adicional por tempo de serviço, correspondente a cinco por cento (5%) do respectivo salário, até sete (7) quinquênios.

Art. 29 — A aposentadoria do servidor ocorrerá:

I — por invalidez;

II — compulsoriamente, por implemento de idade;

III — voluntariamente, ao completar:

a) trinta e cinco anos de serviço, se do sexo masculino ou trinta anos de serviço, se do sexo feminino;

b) trinta anos de efetivo exercício em funções do magistério, se do sexo masculino, ou vinte e cinco anos, se do sexo feminino.

Art. 30 — No caso do disposto do Inciso II e na alínea “b” do Inciso III do art. 29, a universidade complementarã os proventos da aposentadoria concedidos pelos órgãos da Previdência Social quando inferiores à remuneração integral da atividade.

Art. 31 — Ao servidor de estabelecimento federal de ensino superior aplica-se, subsidiariamente, no que couber, o Estatuto do Funcionário Público Civil da União.

Art. 32 — Será de quarenta e cinco (45) dias o período anual de férias do servidor docente da universidade, e de trinta (30) dias dos demais servidores.

## CAPÍTULO IV

### Do Orçamento e das Finanças

Art. 33 — A União assegurará às universidades federais patrimônio e receita

necessários à realização dos seus objetivos institucionais, em função de planos plurianuais de desenvolvimento e de programas anuais de trabalho.

§ 1º — A União incluirá anualmente no seu Orçamento Geral, sob a forma de dotação global, os recursos destinados a cada universidade, os quais serão empenhados pela sua totalidade e transferidos em duodécimos, a cada mês, e automaticamente considerados despesas realizadas do Tesouro Nacional.

§ 2º — A dotação global anual serão adicionados créditos suplementares ou especiais, relativos a encargos decorrentes de lei ou ato de autoridade federal, supervenientes à aprovação do Orçamento Geral.

§ 3º — Incorporar-se-ão no saldo patrimonial da universidade, adicionando-se à receita integrante do respectivo orçamento interno no exercício subsequente, a título de receita própria, quaisquer saldo de exercício, exceto os decorrentes de receita pública, convênio ou acordo vinculados.

§ 4º — O orçamento interno da universidade, abrangendo as receitas transferidas nos termos dos § 1º, 2º, 3º, e quaisquer outras provenientes de suas atividades, será por ela mesma elaborado anualmente e submetido à aprovação do seu colegiado competente.

Art. 34 — Para a celebração de contrato referente à obra, serviço, compra, alienação, locação ou concessão, a universidade federal obedecerá ao procedimento administrativo da licitação, cabendo-lhe definir, em regulamento próprio, as modalidades, os atos integrantes do procedimento e os casos de dispensa e inexigibilidade de licitação.

Art. 35 — À universidade, constituindo serviço público federal, ficam assegurados, além dos que lhe forem outor-

gados por lei especial, os privilégios administrativos da União, as vantagens tributárias e as prerrogativas processuais da Fazenda Pública.

## CAPÍTULO V Disposições Gerais e Transitórias

Art. 36 — As atuais universidades federais, instituídas sob a forma de autarquia ou fundação, passam a integrar a categoria definida no Inciso IV do art. 5º do Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967.

Parágrafo Único — No prazo de cento e oitenta (180) dias contados da vigência desta Lei, as universidades procederão à reforma dos respectivos estatutos e regimentos gerais.

Art. 37 — Ao atuais estabelecimentos federais isolados de ensino superior, instituídos sob a forma de autarquia ou fundação, aplica-se o disposto no Capítulo III desta Lei.

§ 1º — O Ministério da Educação, mediante avaliação específica, poderá determinar a aplicação, total ou parcial, aos estabelecimentos de que trata este artigo, dos preceitos constantes do Capítulo IV desta Lei.

§ 2º — Os diplomas expedidos pelos estabelecimentos isolados federais serão por eles mesmos registrados, importando em capacitação para o exercício profissional na área abrangida, com validade em todo o território nacional.

Art. 38 — Os atuais servidores das universidades e estabelecimentos federais isolados poderão, no prazo de um (1) ano, contado da publicação desta Lei, exercer o direito de opção pelo regime de pessoal nela estabelecido.

Art. 39 — Enquanto não forem aprovadas as tabelas de retribuição do pessoal docente e técnico-administrativo,

aplicar-se-ão as constantes do Anexo.

Art. 40 — Transferem-se para a entidade de que trata o art. 36 desta Lei todos os direitos, vantagens, prerrogativas, encargos, ônus e obrigações outorgados e assumidos pelas atuais autarquias e fundações universitárias federais.

Art. 41 — O Poder Executivo regulamentará, no prazo de noventa (90) dias, o disposto nesta Lei.

Art. 42 — Deixa de aplicar-se às universidades e estabelecimentos isolados federais o disposto nos artigos 2º, 4º e seu Parágrafo Único, § 11, § 3º do artigo 12, 13 e seus parágrafos, 14 e seu Parágrafo Único, 15 e seu Parágrafo Único e 31 a 37 da Lei nº 5.540, de 18 de novembro de 1968, bem como o art. 16 e seus Parágrafos da mesma Lei com a redação dada pela Lei nº 6.420, de 03 de junho de 1977, e o art. 3º do Decreto-Lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969.

Art. 43 — Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

## O Ensino em Crise \*

Cerca de meia dúzia de relatórios insistem na necessidade de mudanças dramáticas no ensino das escolas americanas.

Recentemente, o Forum de Carnegie propôs reforma drástica para profissão de magistério. Soam os sinos em som admoestador. A qualidade de ensino e as condições de trabalho nas escolas têm que melhorar, afirmam os relatórios, ou então as outrora orgulhosas sedes do conhecimento falharam para a nossa juventude — tesouro inestimável deste país.

\* Texto publicado pelo periódico *US News & World Report*, em 26 de maio de 1986. A tradução é da professora Myriam Morau.

*O Professor influi na eternidade. Ele não pode prever os limites de sua influência.*

*"A Educação de Henry Adams — 1906"*

*Os bons professores que temos, e são muitos, estão sendo afastados do ensino pelas condições intoleráveis de trabalho, e será impossível atrair outros de real capacidade a menos que tais condições sejam radicalmente modificadas.*

*"Grupo de Trabalho do Forum de Carnegie sobre o Magistério como Profissão — 16 de maio, 1986".*

Durante décadas a América confiou na sua inteligência para inventar a tecnologia, vencer as doenças, ser um líder mundial nas artes criativas.

Agora, entretanto, a instituição que inspirou este país a alcançar o topo está se desagregando. O ensino na América passou pelo teste mais crítico de sua história.

Nos últimos anos a nação enfrentou sua maior escassez de professores. As escolas públicas e privadas terão que substituir, até 1992, metade de seu professorado atual.

A qualidade do ensino, embora esteja melhorando na área da leitura e no desempenho dos vestibulandos, continua perigosamente baixa na área da escrita e do pensamento crítico. E os Estados Unidos estão mais atrasados do que as outras nações industrializadas, no que se refere à aptidão dos estudantes na área da matemática e da ciência.

Ultimamente a reforma, embora bem sucedida na erradicação de professores incompetentes, não atingiu ainda o cerne do problema, isto é: treinamento inadequado e condições de trabalho precárias que prejudicam o bom desempenho

em sala de aula afastando os bons estudantes do magistério.

O Relatório sobre o Ensino como Profissão, publicado no dia 16 de maio, pelo Forum de Carnegie sobre Educação e Economia atinge o cerne do dilema.

"Se as escolas não funcionarem bem, as expectativas desta nação serão muito mais sombrias. E não se pode ter boas escolas sem bons professores", afirma Lewis Bracomb, vice-presidente da "Coorporação Internacional de Máquinas Comerciais", presidente da mesa de 14 membros de Carnegie.

A mesa apresentou quatro recomendações radicais: certificado de professor de âmbito nacional, exame de proficiência nacional, exigência de mestrado para os novos professores e elevação do nível salarial dos professores com mestrado para \$ 72.000. Todo o programa custaria 48 bilhões de dólares, para ser levado a efeito num período de 10 anos.

O relatório adverte: Não continuem a lidar com a falta de professores da mesma maneira com que se tem lidado com estes problemas no passado — baixando o nível do ensino para que qualquer um possa ensinar. Para que tal estratégia funcione agora, afirma o relatório, "o país terá que raspar o fundo do tacho na procura de seus professores".

### **Escassez de professores**

Existe um grande incentivo a mudanças. A partir de 1987 as escolas particulares e públicas necessitarão de 171.000 novos professores, devido à aposentadoria dos antigos e a passagem pelo sistema dos filhos dos que nasceram na época da grande expansão populacional. Somente 142.000 novos professores estarão disponíveis. Até 1992, espera-se que a demanda seja de 215.000, anualmente, mas somente 137.000 estarão qualificados pa-

ra a tarefa. Ao todo, as faculdades prepararão 978.000 professores para ir ao encontro das exigências de 1.3 milhões, nos próximos seis anos.

De onde virão os professores para preencher estas lacunas? Os distritos escolares já estão sentindo a crise. No ano passado, o Estado da Geórgia solicitou professores da Alemanha Ocidental. Outras áreas simplesmente baixaram os padrões para preencher os postos. Todos os anos no "Dia do Trabalho", com a escassez de 2.000 professores, baixa-se o padrão e todos os candidatos são aceitos. São chamados de "Os Especiais do Dia do Trabalho", explica Robert Spillane, que foi superintendente em Boston antes de se mudar para o Município de Fairfax, no Estado de Virgínia, no verão passado.

O recrutamento de professores com certificados tornou-se intenso. No Estado de Maryland, o comércio do município de Prince George, está oferecendo descontos bancários, empréstimo de carros e mais um mês de aluguel, em apartamentos selecionados, a professores que aceitem trabalho até 1º de agosto.

As perspectivas são especialmente sombrias quanto ao recrutamento para as áreas de grupos minoritários. Alunos negros constituem 16% das matrículas das escolas públicas, mas espera-se que o número de professores negros baixe para 5% da força de trabalho até 1990.

### **A perda de prestígio**

Além da falta de novos professores, muitos do que já vêm trabalhando estão desiludidos com a sua carreira.

Uma pesquisa, no ano passado, verificou que 26% dos professores declaram que provavelmente abandonarão a carreira dentro de 5 anos. Além disso, pesquisas demonstram que metade dos pro-

fessores afirmam que se tivessem uma nova oportunidade de escolha, optariam pelo ensino.

Muitos fatores contribuem para o desgaste da profissão: salários e prestígio baixos, preparação inadequada e aparecimento de outras oportunidades de trabalho para a mulher.

Há 20 anos, o ensino se beneficiava de um suprimento contínuo de mulheres inteligentes e de pessoas advindas de grupos minoritários. Mas com o aparecimento de outras opções de trabalho, a grande maioria dos estudantes universitários mais capazes arranhou empregos com o dobro do salário.

A universidade do Estado de Michigan estima que os salários iniciais, para os que formam em educação, serão este ano, de \$ 16.903. O salário inicial para os que se formam em computação, entretanto alcançaria \$ 27.775 e dos que se formam em contabilidade \$ 20.338.

Embora o salário médio de um professor aumente em todos os Estados, com exceção de um nos últimos dois anos, a média é agora de \$ 25.257, pouco mais da metade do salário de um engenheiro elétrico.

Tais disparidades pesam muito nos planos dos estudantes universitários. No outono passado cerca de 71% dos calouros consideraram muito importante o fator financeiro e em 1967, apenas 43,5% pensavam assim. Somente 6% planejavam seguir a carreira do magistério, em comparação com 22% em 1967.

A qualidade dos alunos que desejam ser professores também decaiu. Desde 1978 os resultados dos testes de aptidão escolar dos alunos dos últimos anos do curso secundário que planejaram se formar em educação estão a pelo menos 70 pontos abaixo da média nacional. Permanecem 200 pontos abaixo da média

dos que aspiram se especializar em Inglês ou em Ciências.

Quase metade dos que se especializam em educação são provenientes de curso secundário, tais como cursos gerais e profissionalizantes, que não pretendem preparar os alunos para as universidades. Para acomodá-los, as faculdades de educação oferecem programas menos desafiantes. Dam Thomas que leciona computação em St. Charles III, observa: “o curso de Educação na maioria das faculdades tem a reputação, merecida, de ser mais fácil. É o lugar para onde se vai, quando não se é inteligente demais”.

A imagem do ensino como uma profissão cheia de estudantes universitários menos talentosos tem o seu prestígio diminuído. “As pessoas realmente acreditam que os que podem, fazem, e os que não podem, ensinam” afirma David Ely, que ganhou o prêmio “Presidential Science Award”\* e ensina Biologia em Hinesburg, Estado de Vermont. “Infelizmente, suponho que muitos professores chegam a acreditar neste fato, também”.

## A questão da qualidade

Embora os resultados dos testes de habilidades básicas tenham voltado, depois de uma longa queda a níveis da década passada, permanecem ainda grandes lacunas na educação da criança americana. As escolas não estão desenvolvendo a capacidade de análise e assimilação do conhecimento que os estudantes deveriam ter para competir no mundo altamente tecnológico de amanhã. Enquanto que 99% dos alunos com 17

anos demonstram capacidade básica de leitura, menos de 10% são capazes de entender, sumarizar e explicar o que leram. Além disso:

- Em 1984 um estudo de Avaliação Nacional do Progresso Educacional sobre a linguagem escrita, publicado em abril, encontrou “um nível baixo de proficiência nesta área em geral”, apesar de cinco anos de melhoria constante.

- Em um estudo, de 1982, sobre as habilidades matemáticas, os alunos tiveram um desempenho fraco em problemas que exigiam alguma análise e habilidade em selecionar informações.

- Na última pesquisa internacional sobre matemática, alunos americanos do curso secundário, tiveram resultados muito mais baixo do que estudantes japoneses, e bem abaixo do resultado médio de 15 outras nações industrializadas.

A aquisição de habilidades como: a escrita, o raciocínio e o pensamento crítico que não tinham sido enfatizadas até recentemente, é essencial para se lidar com a explosão de informações atuais. Mas tal profundidade de conhecimento é de difícil aquisição em classes altamente debilitadas por professores sem inspiração e por um ensino baseado na memorização.

John Goodlad no seu livro “Um lugar chamado Escola”, verificou que 88% do tempo de instrução na escola secundária era dedicado a palestras de professores, supervisão do trabalho dos alunos e na aplicação de questionários.

Em vez de ensinar, os instrutores transmitem informação. “Trata-se da atitude em si: Só vou falar nisto uma vez e vocês devem ser capazes de entender” afirma Kirsten Oberholtzer aluno do último ano da Escola secundária do Vale de La's Vegas.

\* Importante prêmio na área de Ciências nos Estados Unidos (N. do T.).



Edwin Bridges, autor de "O Professor Incompetente", publicado em fevereiro, faz uma estimativa de que 5% dos professores não conseguem manter controle da turma ou ensinar as habilidades básicas.

"As pessoas consideram tal número pequeno" diz ele, "até que percebem que se os 5% se concentrassem num único local, todos os estudantes dos 14 Estados menores — cerca de 2 milhões — teriam professores incompetentes".

Na promoção da qualidade, 30 Estados exigem que os professores em perspectiva façam um teste de competência. Três Estados: Arkansas, Georgia e Texas — tentaram erradicar os professores incompetentes testando-os como condição de continuarem trabalhando, a despeito do tempo de serviço.

No Estado de Arkansas, 10% dos professores que fizeram o teste foram reprovados. No Estado da Georgia 12% de 8.000 foram reprovados nos testes de conteúdo de ensino. No Estado do Texas a porcentagem de reprovação de professores e administradores foi pouco abaixo de 4%.

### Condições de trabalho deficientes

O Relatório Carnegie declara: "O recrutamento de professores formados mais capazes exigirá que as Escolas ofereçam salários e condições de trabalho competitivos".

Para muitos professores um ambiente saudável é mais importante que o salário. Numa pesquisa recente levada a efeito pelo Centro Nacional de Informação Educacional, de âmbito particular, quase dois terços dos professores da escola pública consideraram que os dois aspectos mais importantes de sua profissão eram a chance de utilizar sua ca-

pacidade e a oportunidade de ajudar os jovens. Metade deles nomeou um bom salário e um quarto, a segurança no trabalho.

Nas condições atuais, até 50% do tempo do professor pode ser consumido em deveres extras, desde o registro dos resultados dos testes ao policiamento dos corredores. Ernest Boyer, autor do livro "Escola Secundária" 1983, se lembra de ter visto uma aula ser interrompida pelo aviso dado por um sistema público, que informava a um aluno que o dinheiro do seu almoço tinha sido enviado ao escritório. Observa então Boyer: "Tal fato sugere que o tempo que os professores passam com os estudantes não é algo sagrado, pode ser interrompido por todos os tipos de trivialidades".

Adicionado ao problema temos também a insuficiência de suprimento do material escolar. Em novembro passado, a Comissão da Califórnia sobre a Profissão do Magistério relata que um quarto dos professores estaduais não dispunha de livro-texto para todos os alunos; mais de um terço afirmou gastar pelo menos \$ 100 do seu próprio bolso na compra de material para os alunos.

A alta porcentagem de droga e de abuso de álcool entre os estudantes apresentam problemas sérios. Kerry Lockwood Owen, um professor de Inglês e de Teatro, na Escola secundária de Hot Spring, no Estado de Arkansas, se recorda de uma redação que constituía um grito de socorro contra a droga. "Temos que preencher muitos papéis", diz ela, "e o ensino é uma pequena parcela daquela responsabilidade".

Para muitos professores, as condições são absolutamente perigosas. A mais recente pesquisa federal sobre violência na escola verificou que 12% dos profes-

res secundários já foram ameaçados por estudantes, e meio por centro já tinha sido atacado fisicamente.

Para evitar tais ataques, os professores da Escola Secundária Thomas Jefferson do Brooklyn são insistentemente aconselhados a evitarem as escadas. “O

tom na Escola Jefferson”, afirma o professor de Inglês Melvin Gordon, “é o de vamos sobreviver com os requisitos mínimos”. Os professores mais jovens tendem a ser mais entusiastas, todavia tendem também a se tornar rapidamente cínicos.

## ALGUÉM QUE SE AFASTOU

### Eu Vi Professores que Eram Muito Infelizes

*“Sei que era uma boa professora”*

— *Ex-professora Judy Korn de St. Louis.*

A hora da verdade chegou há três anos para a professora de nível elementar Judy Korn, ao observar a disparidade que existia entre os seus empregos de tipo integral e do tipo parcial.

“Contava com doze anos de experiência de ensino e dois diplomas de mestrado, e ganhava \$ 16.000 por ano”, ela se lembra, “mas estava também trabalhando sete dias por semana, vendendo imóveis e ganhava \$ 15.000 em regime de trabalho parcial.

Agora com trinta e oito anos, Korn ganha mais do que \$ 50.000 por ano vendendo casas para a Coldwell Banker, em trabalho de regime integral. “Utilizo muito das habilidades que usava no ensino”, afirma, “é agradável trabalhar duro mas ser recompensada”.

Em 1970, Judy Korn recebeu o diploma de bacharel em Educação da Primeira infância e depois de ter ensinado no 1º grau por dezoito meses fez um duplo mestrado sobre Problemas de Aprendizagem e Leitura Corretiva. Durante os seis anos seguintes ela ia de um programa de educação especial, mantido por fundo fede-

ral, para outro quando o dinheiro acabava. Frustrada, procurou meios de se desenvolver dentro da carreira que amava. “Para alguém com qualidades de líder havia duas opções”, ela se lembra: “tornar-se diretor ou se contentar com a sala de aula”. Assim começou um curso sobre administração escolar. Mas logo verificou não ser este o seu caminho, sentia falta do contato com as crianças e com suas famílias. Em 1978, Korn abandonou o ensino para vender casas, mas a ocasião escolhida foi péssima pois os juros subiram astronômicamente e o mercado entrou em colapso, enviando-a de volta aos alunos do 1º grau, em 1980.

Sua frustração final ocorreu com a crescente ênfase dada aos testes. Ela ferve de raiva ao se lembrar do diretor se queixando dos resultados no desempenho de seus alunos do 1º grau, abaixo da média nacional. “Muitos deles tinham o melhor desempenho que podiam ter”, diz ela. Para ele, o aprendizado não era importante, mas sim a comparação dos resultados dos testes.

Decidiu então que era tempo de terminar com a sua carreira de professora. “Olhei em volta e vi professores que estavam lá há muito tempo e se sentiam muito infelizes, mas ficavam, porque não queriam perder a pensão. Isto não era para mim”.

Embora Korn ache emocionante vender imóveis, sente falta das crianças. “Sei, no fundo do meu coração que era uma boa professora, sei que os alunos que saíam das minhas aulas, tinham aprendido algo e se sentiam bem consigo mesmo.”

## As reformas

Steven Rosentsweig, professor de Matemática da escola secundária Arthur E. Wright Middle School em Calabasas, Estado da Califórnia, passeia pelos corredores delicadamente lisonjeando, instigando e desafiando os estudantes a se superarem. Em vez de confiar na preleção ele tenta dar, tanto quanto possível, atenção individual em uma classe de 31 alunos. A média da relação professor-aluno nos Estados Unidos é de 18 para 1 e as pesquisas demonstram que os estudantes aprendem melhor em turmas de menos de 20.

Aproveitando o material de uma aula sobre como os produtos hortigranjeiros chegam a Nova York, Paul Schwarz ensina a matemática, a leitura e a escrita aos seus 28 alunos de 1º grau, da Escola Pública 87, em Manhattan, traz a própria realidade ao exercício, levando para a aula engradados de frutas e legumes frescos — que ele próprio pegou às 5:30 horas da manhã — e que os alunos mais tarde venderão.

Rosentsweig e Schwarz são exemplos de muitos bons professores que venceram as dificuldades e vitalizam a educação nas suas aulas.

Schwarz, um veterano de 21 anos, aflige-se com a idéia de que para melhorar se deve trocar a sala de aula por postos administrativos. “Quanto mais você se afasta das crianças, mais prestígio e dinheiro você ganha”, afirma ele.

Alguns distritos escolares já estão tentando solucionar o dilema de Schwarz e outros problemas que deformam a profissão — preparo universitário deficiente, condições de ensino insatisfatórias, deficiência salarial e incompetência.

Uma das propostas mais revolucionárias atualmente em estudo do Forum de

Carnegie consiste na solicitação de certificado nacional para os professores. Um Conselho Nacional estabeleceria níveis para ingresso no magistério e expediria certificado para os professores que correspondessem aos critérios estabelecidos. Não seria exigido dos professores este Certificado Nacional, embora Carnegie acredite que a maioria deles acolheria tal exigência. Os Estados não seriam obrigados a aceitar os padrões nacionais, mas poderiam optar pela sua incorporação aos requisitos para licenciatura ou dispensar as exigências estaduais para os que possuísem certificados de âmbito nacional. Outras modificações programadas:

*Pagamento por desempenho:* Uma outra recomendação de Carnegie é a criação do lugar de “Professor Líder” para os professores mais habilitados e experimentados. Todos, com exceção de 15 Estados, começaram programas de pagamento por desempenho, que foram endossados pelo antigo Secretário de Educação Terrel Bell em 1983 quando o relatório “Uma nação a perigo”, reclamava insistentemente reformas educacionais. Estes planos, geralmente chamados “escada de carreira” ou “Professor Chefe” oferecem melhores salários aos professores com mais responsabilidades tais como a supervisão de novos professores ou organização de currículos.

Os maiores problemas consistem em desenvolver sistemas de avaliação justos e conseguir os dólares necessários para premiar todos os professores que conseguiram habilitação. O Estado da Flórida está refazendo o seu programa de professores-chefes, pois apenas 3% de seus professores passaram no exame de habilitação. A maioria dos Estados é a favor do tipo de programa usado no Estado de Utah, financiado pelo Estado,

mas organizado por distritos locais. O Estado de Tennessee empregou 239 milhões de dólares durante três anos com o seu plano de cinco níveis desenvolvido pelo Estado. Nove mil professores já se candidataram aos níveis mais altos, que

lhes dão anualmente um adicional de 2.000 a 7.000 dólares.

*Melhores condições de trabalho:* As conquistas de melhor ambiente de ensino e de aprendizado têm sido lentas, em-

## ALGUÉM QUE VOLTOU

### Eu Gostava de Trabalhar com as Crianças

*"Quería fazer um trabalho que tivesse significação"*

— *Ex-analista de computador Richard Ballou de Newtonville, Estado de Massachusetts.*

Richard Ballou sempre pensou ser professor, mas levou dez anos para se decidir. A primeira vez que pensou em lecionar, foi em 1976 quando substituiu um professor da escola secundária, enquanto procurava trabalho como professor universitário de História.

"Eu gostava realmente de trabalhar com os alunos", ele se lembra, mas os diretores e professores das escolas em que estive diziam que nunca conseguiria trabalho com meu título de Doutorado em História, pois havia professores demais. Achavam que eu era super-qualificado e os títulos elevariam demasiadamente o meu salário. Assim Ballou fez uma reciclagem em estatística e computação e começou uma carreira em computação que durou sete anos. Trabalhou como programador na corporação "Computervision", em Bedford, Estado de Massachusetts, e chegou a ser analista de programa na Escola de Comércio de Harvard. Mas alguma coisa estava faltando, diz Ballou. "A maioria das coisas que eu fazia um outro programador poderia fazer. Criar um gráfico mais bonito para um professor de Comércio não era bem a minha idéia de ajudar o mundo."

Em 1983, Ballou entrou na Escola de

Educação de Harvard, mas alguns amigos e pessoas da família surpreenderam-se com a sua mudança. Está claro que o prestígio de um professor é muito menor do que o do programador de computação, diz ele. "Minha mãe estava tremendamente impressionada com o meu título de Harvard e ficou muito preocupada com o fato de tê-lo abandonado. No outono passado, Ballou tornou-se aos 38 anos professor de Matemática do 8º grau e coordenador da área de computação da escola secundária F.A. Day, com uma perda de 20% no seu salário. "Os salários estão melhorando", diz ele, "tornei-me um professor por querer um trabalho que tivesse significado e por querer trabalhar com crianças — não para ganhar muito dinheiro."

Afirma ele, que o ano que passou afastado da escola o tornou um melhor professor. Alunos da 8ª série tendem a considerar a Matemática como a memorização de um conjunto de inutilidades sem significado. A minha experiência com a História e o meu trabalho com os computadores me auxiliam a demonstrar como a Matemática nos ajuda a entender a porcentagem de pessoas que fizeram certas coisas.

O "background" de Ballou lhe dá também uma perspectiva diferente sobre problemas, tais como suprimentos e tomadas de decisão inadequadas. "Os professores têm a idéia de que a indústria é uma máquina afinada que trabalha muito bem. Sou capaz de lidar um pouco melhor com as frustrações porque, embora saiba que o ensino não é perfeito, sem dúvida alguma sei que é melhor do que qualquer outra coisa."

bora pelo menos quinze Estados estejam tomando providências para reduzir a proporção estudante-professor em escolas primárias. Maior atenção tem sido dada ao envolvimento do professor nas tomadas de decisão.

Nas escolas de Cherry Creek, perto do Estado de Denver, os professores tomam parte ativa na elaboração de currículos e na organização de testes. Na Academia para o Desenvolvimento do Ensino e de Administração, do Estado de Nova Jersey, grupos de até cinco professores e seus diretores estudam técnicas que tornem suas escolas mais eficientes. O projeto Proficiência em Aprendizado da Associação de Educação Nacional está também ajudando os professores em cinco localidades a apresentar soluções para os problemas de suas escolas. Jimmy Nation, um professor-líder da Escola de Westwood em Dalton, Estado da Georgia, comenta o programa: "Os professores já se sentem melhor como professores".

**Melhor treinamento universitário:** Os programas de educação do professor enfrentam, atualmente, pressões reformistas. Nos últimos dois meses, o relatório Carnegie e o Grupo Holmes, constituídos de decanos de educação nas universidades que lideram as pesquisas, propuseram a abolição do curso de especialização de quatro anos em educação. Os professores em perspectiva deveriam se formar em matérias acadêmicas durante os primeiros quatro anos de escola, sendo reservados estágios pedagógicos e internato em escolas para o 5º ano de estudo.

A Universidade de New Hampshire adotou esta nova abordagem em 1971.

Embora as matrículas no início tenham caído 40% o interesse renasceu, assim como, o nível das pessoas matriculadas.

**Soluções criativas para a escassez:** O Estado de New Jersey aumentou o número de candidatos a professor aceitando pessoas com grau universitário especializadas nas matérias que queriam lecionar. Os novos professores adquirem habilitação prestando exame e passando um ano nas escolas, sob a supervisão de professores chefes. A fim de evitar a competição na área industrial, área muito mais bem paga, a universidade do Estado de Massachusetts, em Amherst, trabalha com a Corporação de Equipamento Digital e com outras firmas com o intuito de atrair os adultos para o ensino, pelo menos no início de suas carreiras. Durante o treinamento, os participantes passam um semestre internos em escolas e um semestre no comércio. Após o término deste período eles devem comprometer-se a dar aulas durante três anos, período em que a Corporação oferece trabalho extras durante as férias de verão, a fim de complementar o salário. Um desdobramento deste plano está sendo tentado no Estado do Arizona, a fim de preparar as pessoas de outras áreas que gostariam de ensinar; a Escola de Educação de Harvard oferece um programa de um ano de treinamento interno para o professor.

**Lidando com a incompetência:** Livrar-se dos professores incompetentes — talvez seja este o problema de solução mais desagradável. Até o presente momento avaliações em sala de aula têm sido preferidas aos testes de competência. As Escolas Públicas de Toledo, no Estado de Ohio, por exemplo, apresentaram uma alternativa para o teste que agrada

a ambos: ao Sindicato dos Professores e aos Administradores. Os professores veteranos que tenham problemas em sala de aula são enviados para um programa de intervenção obrigatório, onde trabalham sob a orientação de determinados professores, a fim de melhorar sua atuação.

Em cinco anos, 27 professores passaram por este programa. Destes, sete ainda estão sendo orientados, sete voltaram para as salas de aula e o resto pediu demissão, aposentou-se, foi redesignado ou demitido.

## O futuro

“Não acreditamos que o sistema educacional precise de conserto. Cremos que deve ser totalmente reestruturado para acompanhar as mudanças drásticas de que a nossa economia necessita caso queiramos preparar nossas crianças para uma vida produtiva no século 21”, assim conclui o relatório Carnegie. Um certo progresso tem ocorrido nos últimos anos:

- Um “Cartão de Avaliação de Leitura” distribuído em 1985 pela Avaliação Nacional do Progresso Educacional demonstra que estudantes de nove, treze e dezessete anos “liam melhor em 1984 do que os estudantes da mesma idade em 1971!”

- Os resultados do Teste de Aptidão Escolar dos alunos que se destinavam à faculdade melhoraram nove pontos no ano passado — o maior pulo desde 1972 — retornando ao nível de 1975.

- A confiança do público na educação está também voltando. Numa pesquisa Gallup de 1985, 43% de adultos

classificaram com A ou B as escolas públicas locais, a mais alta classificação desde 1975.

Mas estamos falando de paliativos, a reestruturação deve começar. As mudanças não podem ser graduais. A menos que as condições de trabalho melhorem pela intensificação do treinamento dos professores e a melhoria de salário, muitos alunos talentosos rejeitarão o ensino como carreira.

Um passo crucial já foi dado. A Corporação Carnegie de Nova York concedeu um subsídio de \$ 817.000 à Universidade de Stanford como auxílio a criação de uma Comissão Nacional para estabelecer padrões de ensino em nível nacional, como os recomendados pelo relatório Carnegie.

“Muitas dessas recomendações deveriam ser executadas imediatamente pelos Estados, localidades e por um Conselho de âmbito Nacional. A maioria das recomendações deste relatório de longo alcance pode ser comparada às diversas partes móveis de um relógio delicadamente ajustado — tudo deve-se mover em sincronia para que ocorra alguma melhora”, afirma o Secretário de Educação dos Estados Unidos William Bennett.

Os cursos da inércia são altos — toda uma geração de estudantes abaixo do seu potencial. Afirma Jay Sommer, 1981-82, o Professor Nacional do Ano: “Somos realmente as pessoas escolhidas para uma função muito particular — servir a um Exército que luta contra a ignorância!”

Lucia Solórzano, Dan Collins, Mary Galligan, Steve L. Hawkins e Sarah Peterson

## “Devemos reorganizar as Escolas”

Entrevista com Albert Shanker,  
Federação Americana dos Professores

*P. Professor Shanker, na sua opinião, como presidente de um importante Sindicato de Professores e Membro do Grupo de Trabalho de Carnegie, em que pontos o Relatório Carnegie se diferencia dos esforços anteriores na tentativa de melhorar a situação do ensino e aprendizado?*

Se todas as medidas aconselhadas pelos relatórios dos últimos três anos fossem adotadas, as escolas se pareceriam com as da década de 50. Seriam as escolas de hoje, mas os estudantes teriam que estudar mais Matemática e Ciências e aprender uma língua estrangeira, e ambos, professor e aluno, prestariam exames. Mas, qual o grau de eficiência das escolas dos anos 50? Quantos alunos se formaram? Quantos foram para a faculdade? Quantos aprenderam realmente Matemática e Ciências?

As reformas recentes, que considero boas, tiveram como único objetivo a correção dos abusos dos anos 60. Indaga Carnegie: Como ultrapassar os anos 50 na organização das escolas de que necessitamos no próximo século? Não basta apenas dar mais uma mão de tinta na antiga estrutura.

*P. De que maneira tais mudanças modificariam o ensino?*

Se estivéssemos iniciando nosso sistema educacional hoje, duvido que alguém afirmasse: “Vamos construir lugares chamados escolas com capacidade para 30 alunos sentados. Nossos estudantes chegarão às 8:45 horas da manhã

ficarão lá sentados até às 3:00 horas da tarde. Um adulto ficará de pé, em frente do quadro-negro, e conversará com os alunos durante o dia!” Não teremos como resultado um lugar muito estimulante ou agradável quer para crianças quer para adultos.

O relatório Carnegie prevê algo inteiramente diverso. Visualiza os estudantes ou em grupos de debates, ou assistindo conferências, ou orientando outros estudantes, estudando em livros, trabalhando com computadores e recebendo informações através de vídeo-tapes e cassetes. Temos que reorganizar as escolas de maneira a que os estudantes tenham maior envolvimento com o seu próprio aprendizado.

A opinião de Carnegie é de que se nós melhorarmos a educação do professor e nos assegurarmos de que só os melhores recebam o certificado com o passar do tempo estes começarão a ser respeitados. O relatório Carnegie reclama por mudanças estruturais, fundamentais e revolucionárias no ensino e no aprendizado. E é esta a melhor época para introduzir mudanças maiores, porque nos próximos seis anos mais da metade dos professores deste país estarão em idade de se aposentar, ou estarão abandonando sua profissão.

*P. Estará ocorrendo uma revolução no ensino?*

A revolução do ensino consiste no abandono da idéia de que ensinar é fazer preleção. A informação pode ser transmitida mais facilmente através de um livro, vídeo-tape ou computador. Mas só o professor pode motivar, ensinar o aluno a expressar-se, organizar seu pensamento e pensar criticamente.

*P. Podemos falar de problemas específicos que afetam a qualidade de ensino?*





# REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, editada pelo INEP desde 1944, é destinada a educadores, pesquisadores, cientistas sociais, especialistas em educação, estudantes universitários e a todos os interessados pelo estudo sistemático e científico da educação.

Visando abrir maior espaço ao estudo e discussão de assuntos relacionados à educação, a Revista aceita e estimula a colaboração de estudiosos da área, solicitando, para tanto, que os artigos enviados abordem temas educacionais ou afins e se destaquem por sua qualidade, clareza e caráter científico.

Ressalte-se que a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos busca, sobretudo, a criatividade. As orientações abaixo apresentadas constituem normas comuns às diferentes publicações periódicas e têm como objetivo tanto a normalização bibliográfica das edições como a agilização do processo de produção editorial. Na impossibilidade de apresentação dos trabalhos segundo as normas gerais, os editores se reservam o direito de proceder a sua adequação.

Os artigos devem ser inéditos, datilografados em espaço dois, limitando-se sua extensão a cerca de 30 laudas, com 30 linhas cada. Torna-se necessário que os trabalhos sejam remetidos acompanhados de um resumo de aproximadamente 15 linhas (meia lauda) e, quando possível, das respectivas versões para os idiomas Inglês, Francês e Espanhol, tendo em vista sua circulação internacional. Igualmente, as colaborações deverão ter suas referências bibliográficas completas e elaboradas segundo as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

A publicação dos trabalhos dependerá de parecer favorável emitido pelo Comitê Editorial da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.

As colaborações deverão ser encaminhadas à Coordenadoria de Editoração e Divulgação do INEP, através da Caixa Postal 04/0366 – 70312 – Brasília, DF.