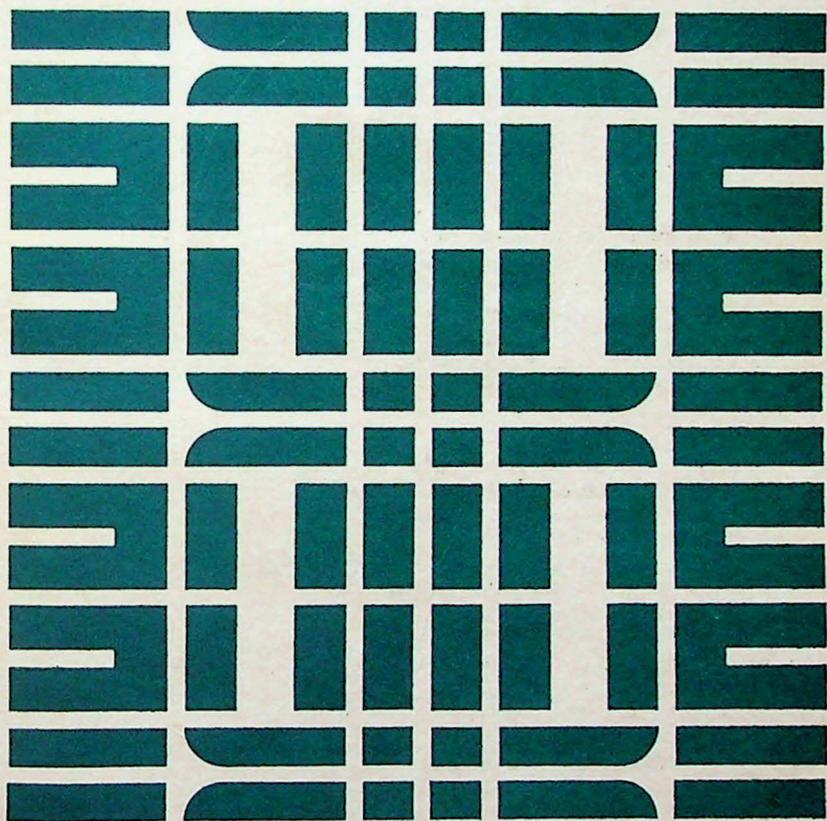


INEP

**REVISTA
BRASILEIRA DE
ESTUDOS
PEDAGÓGICOS 133**



Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, órgão de estudos e pesquisas do Ministério da Educação e Cultura, é publicada sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, e tem por im expor e discutir questões gerais de pedagogia e, de modo especial, os problemas da vida educacional brasileira. Para tanto, pretende congregiar os estudiosos dos fatos educacionais do País e refletir o pensamento de seu magistério. Publica artigos, registra resultados de trabalhos efetuados pelos diferentes órgãos do Ministério e pelas Secretarias de Educação. Quanto possível, deseja contribuir para a renovação científica do trabalho educativo e para a formação de uma esclarecida mentalidade pública em matéria de educação.

INEP

REVISTA
BRASILEIRA DE
ESTUDOS
PEDAGÓGICOS

Col. Perg 71517
E. 71343
DATA _____

**INSTITUTO NACIONAL DE
ESTUDOS E PESQUISAS
EDUCACIONAIS**

Diretor

Ayrton de Carvalho Mattos

**CENTRO BRASILEIRO DE
PESQUISAS EDUCACIONAIS**

Diretora

Elza Rodrigues Martins

**COORDENAÇÃO DE ESTUDOS E
PESQUISAS EDUCACIONAIS**

Coordenadora

Lúcia Marques Pinheiro

**COORDENAÇÃO DE PUBLICAÇÕES,
DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÕES**

Coordenadora

Regina Helena Tavares

**REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

Conselho de Redação

Ayrton de Carvalho Mattos
Elza Nascimento Alves
Elza Rodrigues Martins
Lúcia Marques Pinheiro
Nádia Franco da Cunha
Péricles Madureira de Pinho
Regina Helena Tavares

Redator-chefe

Jader de Medeiros Britto

Redação

Euterpe Gonzalez Gil Dieguez
Generice Albertina Vieira

Revisão

José Cruz Medeiros

Normalização bibliográfica

Francisco F. L. de Albuquerque
Maria Aparecida de Oliveira

Distribuição e divulgação

Walter Maia de Almeida
Décio Luiz Pereira de Souza
José Adonias R. Monteiro

Endereço

Rua Voluntários da Pátria, 107
— ZC-02
20000 Rio de Janeiro, GB —
Brasil

SUMÁRIO

EDITORIAL

Documentação e pesquisa
num sistema integrado
de informação **5**

ESTUDOS E DEBATES

- Amélia Domingues
de Castro Fundamentos psicológicos
da didática. 46240 **9**
Enfoque piagetiano
- Alain Touraine O silêncio da universidade 46244 **22**
- Maria de Lourdes de
Albuquerque Fávero Uma reinterpretção 46245 **31**
da educação
- Mariana Álvares da Cruz O diretor de escola 46247 **36**
primária oficial
na Guanabara
- Raymond Poignant A carta escolar no 46250 **43**
plano educacional francês
- Elisa Dias Velloso A criança com distúrbio 46255 **53**
emocional e a escola
- Martha Albuquerque A criatividade na 46261 **64**
formação do educador

DOCUMENTAÇÃO

	INEP: Subsistema de Documentação e Informação Educacionais	46263	72
	Deficiência de escolaridade dos alunos que ingressam no ensino técnico	46267	77
Heloísa Marinho	O currículo da reforma e a experiência do Colégio Bennett	46270	100

LIVROS EM REVISTA

Lauro Oliveira Lima	Mutações em educação segundo McLuhan		113
UNESCO	Reedings in the economic of education; textes choisis sur l'économie de l'éducation		115
Ricardo Diez Hochleitner	Educación y desarrollo: política de la educación y financiamento de la educación		117
UNESCO	Modèle de développement de l'éducation; perspectives pour l'Asie (1965-1980)		118

RESUMOS

A.M.A.N.C.	Adelina M.A.N. e Cruz
E.G.G.D.	Euterpe Gonzalez Gil Dieguez
F.F.L.A.	Francisco F.L. de Albuquerque
G.A.V.	Generice Albertina Vieira
J.M.B.	Jader de Medeiros Britto
R.H.T.	Regina Helena Tavares

Documentação e pesquisa num sistema integrado de informação

O desenvolvimento acelerado do conhecimento trouxe como conseqüência o que se tem chamado de "explosão documentária". Verifica-se a multiplicação cada vez mais rápida dos documentos que veiculam as informações indispensáveis a cientistas e estudiosos em geral, a fim de que não se limitem ao empirismo ou à improvisação, privados de um acervo de informações que permanece, para eles, em estado virtual.

A informação constitui recurso essencial para garantir alta qualidade na produção e na aplicação do conhecimento, informação atentamente selecionada e controlada, produzida no momento oportuno e destinada aos fins que se pretende. Daí decorre a necessidade de incluir os serviços de coleta e de disseminação da informação entre os elementos a serem equacionados na formulação da política de desenvolvimento científico e tecnológico do País.

Os serviços clássicos de informação têm demonstrado sua incapacidade para ajustar-se rapidamente às novas exigências da informação no campo do conhecimento. Para suprir essa limitação vem-se procurando desenvolver uma verdadeira tecnologia da comunicação que permita o manejo de grandes quantidades de informação em alta velocidade, criando-se e reorganizando-se unidades de informação, capazes de favorecer a racionalização e a eficiência de que carecem os sistemas tradicionais.

O conceito firmado, quanto à organização dos serviços de documentação e informação educacionais, parte do princípio de que tais serviços são essenciais ao progresso econômico e social de um país e que possuem importante papel a desempenhar em programas e planos que visem à melhoria das condições de vida de seus habitantes.

Outra tendência que caracteriza o desenvolvimento da documentação e informação educacionais é revelada pela crescente importância atribuída à pesquisa. Se novos campos e novas metodologias foram abertos à pesquisa em educação, novas técnicas devem ser adotadas, também, para a documentação e informação a ela correlatas, a fim de promover a articulação entre uma atividade e outra, com a finalidade maior de divulgação. Assim, novos métodos de resenha, exame, estudo e recuperação da informação foram elaborados para difundir, com maior precisão, os resultados da pesquisa educacional.

6

Entre a informação e a pesquisa se estabelece, desse modo, uma dinâmica de *feedback*, em que, de um lado, os serviços de documentação oferecem aos programas de pesquisas a informação sistemática indispensável a sua realização (como, por exemplo, os levantamentos bibliográficos, e todo o aparato da ciência da informação que deve orientar a preparação das comunicações científicas); de outro lado, as pesquisas realizadas realimentam o sistema de informação com as contribuições que oferecem ao progresso do conhecimento.

Na área do MEC, o INEP, como órgão responsável pela coordenação de pesquisas e estudos educacionais, não poderia se furtar à organização de um subsistema de documentação e informação educacional com vistas a melhor avaliar e divulgar as pesquisas que se desenvolvem no País, nessa área.

O subsistema descrito neste número da RBEP possibilitará o intercâmbio contínuo de informações entre o MEC e os órgãos da administração pública federal, estadual, municipal, demais poderes públicos, instituições particulares, instituições congêneras estrangeiras e organismos internacionais

ESTUDOS E DEBATES

Introdução

Piaget tem muitas vezes repetido que não é um “pedagogo”. Sua vida e sua obra, entretanto, manifestam fecundos contatos com a atividade educacional, outros que não apenas sua condição de professor universitário na Suíça e na França.

O início de suas pesquisas sobre o desenvolvimento da inteligência na criança já prenuncia o encontro com os problemas da educação, pois na década dos anos vinte, quando começa a trabalhar junto ao Instituto Jean Jacques Rousseau, de Genebra, depois Instituto das Ciências da Educação, fica estabelecido seu vínculo com o movimento de renovação educacional que parte desse Centro de estudos. Assumindo a direção do “Bureau International d'Éducation”, organismo posteriormente inserido no campo da UNESCO, ampliam-se seus contatos com a realidade educacional. A partir desse início, podemos discernir, na atuação de Piaget, duas linhas de trabalho em educação.

A primeira revelada por sua atividade direta nesse campo. Trata-se da

divulgação por escrito, ou em palestras e simpósios, de seu pensamento sobre educação, sempre alicerçado em dupla base: suas pesquisas psicológicas e o conhecimento que manifesta dos problemas educacionais contemporâneos. Pertencem a essa área os artigos de grande divulgação nos quais, em 1939 e 1965, examina, respectivamente, os métodos ativos, e suas bases psicológicas e o desenvolvimento do movimento pedagógico mundial a partir da Segunda Grande Guerra¹. São também conhecidos seus artigos sobre educação moral e trabalho em equipe².

- 1 PIAGET, Jean. Les méthodes nouvelles, leurs bases psychologiques. In: *Encyclopédie Française*. Paris, Larousse, 1939. Tomo 15.
———. Examen des méthodes nouvelles. In: *Encyclopédie Française*. Paris, Larousse, 1939. Tomo 15.
———. Education et Instruction depuis 1935. In: *Encyclopédie Française*. Paris, Larousse, 1965. *Mise a jour* do tomo 15.

- 2 Esses artigos são mais conhecidos no Brasil por suas traduções, em castelhano, editados em Buenos Aires pela Ed. Losada; PIAGET, Jean & HELLER. *La autonomía en la escuela*; PIAGET, WOODHOUSE & SANTULLANO. *La nueva educación moral*; NAVARRO, María Luisa. *El método de trabajo en equi-*

* Professora de Didática da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Nesse campo estão inseridas as atividades realizadas em encontros com educadores, seja visando estudar o ensino de determinada disciplina (o mais conhecido é o que teve como tema o ensino da Matemática e que resultou dos esforços conjuntos de Piaget e do grupo "Bourbaki")³, seja visando à educação intelectual, em geral, como o encontro realizado em 1961 na Cornell University, a "Conferência sobre estudos cognitivos e desenvolvimento do currículo".⁴

A segunda linha de atuação educacional de Piaget é a indireta, manifestada pelo impulso a investigações genético-pedagógicas e pelo aproveitamento de suas conclusões para a orientação do trabalho docente. Essa foi a tarefa iniciada por Hans Aebli e difundida em seu livro *Didática Psicológica*, datado de 1951. Muitas outras investigações nesse sentido vêm-se desenvolvendo na Europa e nos Estados Unidos.⁵

po (com o artigo de Piaget: Observaciones psicológicas sobre el trabajo en equipo).

³ PIAGET, DIEUDONNE et alii. *La enseñanza de la matemática*. Madrid, Aguilar, 1965.

⁴ CORNELL UNIVERSITY. School of Education. *Piaget rediscovered*. Relatório. Ripple and Rockcastle, 1964.

⁵ Sobre a aplicação da Psicologia Genética à Educação destacam-se, além de outras, as seguintes obras:
a) AEBLI, Hans. *Didactique psychologique*. Neuchâtel, Delachaux & Nestlé, 1957. 163 p. Há edição brasileira da Cia. Ed. Nacional.

b) ——. *Prática de ensino*. Petrópolis, Vozes, 1971, 288 p. (Educação prospectiva, 2).

c) ATHEY, J. & RUBADEAU, D. O., ed. *A psicologia de Piaget e suas implicações educacionais*. São Paulo, IBRASA.

d) BEARD, Ruth. *Piagetian Tests for the primary school*. London, UK National Foundation for Educational Research, 1970.

e) BREARLEY & HITCHFIELD. *Guia prático para entender Piaget*. São Paulo, IBRASA, 1973. 205 p.

Verifica-se, pois, que dentro da intensa atividade desse pesquisador "interdisciplinar" que é Piaget, em sua busca da integração entre os aspectos biológicos e epistemológicos no desenvolvimento humano, a educação foi mais um dos campos de estudo e atuação ao qual dedicou sua atenção.

Confessa o psicólogo que "sempre pensou que o material que pudera recolher, com a ajuda de numerosos colaboradores, bem como as interpretações às quais aqueles fatos os haviam conduzido, poderiam dar lugar a uma utilização pedagógica e, em particular, didática."⁶ Considera entretanto as dificuldades de fazê-lo, pois, ao psicólogo falta a experiência da vida escolar, enquanto, ao educador, falta a prática da experimentação psicológica com crianças. Será necessário, como há alguns anos acentuou falando na Universidade de Cornell,⁷ que o educador realize investigações com crianças, "para verificar como é difícil compreendê-las, e mais ainda, fazer-se compreender por elas."

O que se verifica, na prática, é que as investigações ininterruptas, de mais de meio século, realizadas por Piaget e seus colaboradores, bem como as recentes pesquisas sobre a aplicação das conclusões desses trabalhos ao campo das técnicas educacionais, permitem o destaque de orientações de profunda repercussão na tarefa dos educadores.

A amplitude do campo de investigações piagetianas é tal que, partir dele em busca de suas implicações pedagógicas, poderia levar-nos a dis-

f) FURTH, Hans. *Piaget na sala de aula*. Rio de Janeiro, Forense, 1972. 231 p.

⁶ AEBLI. op. cit., p. 5

⁷ CORNELL UNIVERSITY. op. cit., p. 4.

persar a atenção, abrindo um amplo elenco de sugestões, sem encontrarmos o fio condutor que lhes dá coerência e sentido. Preferimos, sobretudo considerando os limites deste trabalho, seguir outro caminho: partir do problema central da didática contemporânea, o conceito de atividade e examiná-lo à luz dos trabalhos de Piaget e seus colaboradores.

Nessa abordagem, apenas como exemplificação, examinaremos alguns problemas didáticos, verificando como a renovação daquele conceito poderá proporcionar orientação para as tarefas, cada vez mais difíceis, do magistério de nossos dias.

Conceito de atividade

O mais velho dos princípios da Escola Nova — o princípio da atividade — constitui o problema central de toda a metodologia renovada. Ao surgir como conceito fundamental do movimento, introduziu na vida escolar duas diretrizes inter-relacionadas: a necessidade de ação efetiva e a afirmação de que toda atividade decorre de uma necessidade.

A primeira levou à introdução na escola do apelo à ação efetiva do aluno, como movimento e manipulação de objetos, em atividades práticas exercidas sobre a própria realidade ou sua representação. A segunda levou a escola a despertar para o problema da motivação, à busca da conexão entre a atividade escolar, impulsos e interesses dos alunos.

Mas a Escola Nova, não dispendo ainda dos instrumentos científicos que poderiam desde logo levar a uma interpretação coerente e global dessas diretrizes, sofreu muitas vezes distorções que quase conduziram a educação intelectual a uma crise.

Alguns sintomas foram sentidos pelos educadores americanos, quando, diante do lançamento do primeiro “sputnik” russo, examinaram com sinceridade as fraquezas de seu ensino científico. O desprezo da educação intelectual em proveito da prática, a falta de coerência e integração curricular, as opções prematuras dos educandos, foram alguns dos elementos apontados como pontos críticos do sistema. Este, entretanto, havia atingido alto nível em termos de “renovação”.

Teoria interpretativa da vida mental

O impasse da Escola Nova, a nosso ver, encontrava-se precisamente na falta de uma teoria interpretativa da vida mental que pudesse levar-nos a compreender o mecanismo de passagem da ação prática à atividade mental superior, em termos da relação epistemológica fundamental entre o sujeito e o objeto, o homem e o meio, em cada momento da vida e no decorrer do desenvolvimento.

Para Jean Piaget, parecem mais parciais e fragmentárias as interpretações, seja da linha behaviorista de investigação, seja da corrente da psicologia da forma (Gestalt). A primeira tende a explicar o desenvolvimento pela aprendizagem, superestimando o papel da experiência acumulada. A segunda, subestima a experiência e explica a atividade mental superior por organização interna, súbita e imediata, e portanto sem uma história genética.

Ora, a solução piagetiana, encarando o problema sob seu duplo aspecto, atual e histórico, acentua a interação entre sujeito e objeto no mecanismo do conhecimento, colocando a aprendizagem em função do desenvolvimento, e não o contrário.

Como chegou Piaget a essa dupla solução? Não se pretenderá aqui relatar todo o amplo trabalho de pesquisa do psicólogo e das muitas equipes na Europa e na América que retomam suas hipóteses e instrumentos de trabalho, refazendo suas experiências. Devemos, no entanto, apontar alguns conceitos fundamentais, derivados de um intenso trabalho em que a teoria e a prática se enriquecem mutuamente.

Examinemos primeiramente os mecanismos funcionais que explicam a um tempo a vida orgânica e a mental.

Para Piaget, em cada momento e em todo o decorrer da vida humana, o processo adaptativo tem funcionamento idêntico, procedendo por dois mecanismos indissolúvelmente ligados, assimilação e acomodação.

Assimilação: há um organismo que assimila o meio, um sujeito que busca o objeto do conhecimento (assim como existem órgãos que assimilam alimentos), tudo conforme as possibilidades da organização, ou seja, conforme a estrutura mental de que dispõe o sujeito, seus esquemas assimiladores em atividade.

Acomodação: a atividade de assimilação leva a uma acomodação da própria estrutura, que se modifica em resultado daquela atividade, seja desenvolvendo novos esquemas, seja diferenciando-os ou coordenando-os uns aos outros.

Geneticamente, as estruturas sucedem-se umas às outras, cada vez mais completas e aperfeiçoadas, integrando-se as anteriores nas que as sucedem. Inicialmente, a estrutura mental do recém-nascido está presa a seu equipamento biológico, aos atos reflexos, às montagens hereditárias, das quais derivam os primei-

ros esquemas de ações efetivas. Progressivamente, por um processo de interiorização dessas ações, tornadas cada vez mais móveis e reversíveis, surge a atividade operatória, caracterizada por formar conjuntos dotados de propriedades comuns.

Perguntar-se-ia: onde está o começo da ação adaptativa? Na influência do meio? Na iniciativa do sujeito? Piaget explica o processo por uma indiferenciação inicial entre sujeito e objeto, da qual derivam os dois movimentos, uma atividade incorporadora de assimilação e uma atividade acomodatória.

Destaca o papel da interação ativa entre sujeito e objeto, quando explica que o sujeito assimila porque busca ativamente assimilar e que há acomodação não por uma recepção passiva, mas por atividade que resulta em acomodação.

O processo desencadeado quando o sujeito é perturbado pelo objeto (ou melhor, em suas relações necessárias com o objeto, pois também a carência, a falta do objeto, o pode afetar) consiste no sujeito procurar a compensação de tais perturbações por sua própria atividade. E o "tertius", o terceiro fator, introduzido por Piaget nas relações entre o homem e o meio, e que é acrescentado aos fatores tradicionais: maturação e experiência. É aquele ao qual denomina auto-regulação ou equilíbrio, fator que é a própria atividade relacionadora do sujeito com o objeto e que explica todo o processo. Como diz Piaget, o equilíbrio é "propriedade intrínseca e constitutiva da vida orgânica e mental", e não característica extrínseca ou ajuntada a ela.

No círculo indissolúvel que leva, por meio de acomodação e assimilação, à elaboração de uma organização in-

terna (estrutura mental) e à adaptação ao meio, o papel da auto-regulação, da atividade, é predominante. Decididamente a atividade pertence ao sujeito, seja assimilando o meio ou acomodando-se a ele; é a própria atividade — a auto-atividade — que determina a organização interna e a adaptação ao meio.

É assim que Piaget coloca o conceito de atividade no centro de sua interpretação da vida mental e com papel relevante na explicação do processo adaptativo, válido no decurso de todo o processo, pois, onde há vida, há adaptação.

Mas cumpre observar que a atividade auto-reguladora e equilibradora é múltipla em suas manifestações. Predomina, como ação observável, nas adaptações sensório-motoras dos primeiros períodos da vida. Progressivamente, integram-se essas ações num sistema que admite ações interiorizadas. Tornando-se operatórias, levam ainda algum tempo para desligar-se do concreto, das coisas, e tornar-se formais, abstratas, no decorrer da adolescência.

Explica-se desse modo a continuidade que leva desde as primeiras adaptações sensório-motoras até a atividade mental superior. Trata-se de considerar que cada etapa do desenvolvimento tem sua própria forma de atividade: é manipuladora e concreta nas primeiras etapas, é operatória e ainda concreta na meninice, formalizando-se, gradualmente, ao nível da adolescência. A partir de certo nível de desenvolvimento, diz Piaget, a mais autêntica atividade de investigação pode ser exercida por reflexão, abstração e manipulação verbal. O que não impede que as demais formas de atividade continuem sendo exercidas pelo indivíduo que já atingiu as formas superiores da vi-

da mental. Sempre que nos faltam esquemas assimiladores adequados, ou não temos experiência suficiente acerca do objeto, recorremos à ação, à concretização. É da realidade que retiramos, pela ação, os elementos, os dados para o exercício da atividade mental, mas também é da ordenação das ações exercidas que partimos para nova atividade mental. As construções mentais, as combinações internas de esquemas, que explicam as atividades mais criativas, da descoberta à invenção, derivam, pois, seja geneticamente das ações elementares, seja atualmente, do desafio que a atuação sobre a realidade oferece à mente humana.

Verificamos, pois, como Piaget resolve o impasse da Escola Nova diante do conceito de atividade. Resolve integrando a atividade prática no desenvolvimento intelectual, numa continuidade hierárquica em que a primeira não se perde ao ser colocada sob a égide da outra, mais eficiente e avançada. Mas também refinando e aprofundando a noção de atividade vinculada inicialmente à ação efetiva, que se interioriza progressivamente e tem como órgãos mais aperfeiçoados de equilíbrio, as operações mentais.

Resta-nos considerar o problema da aprendizagem e sua subordinação ao desenvolvimento. Explicada pelo processo de assimilação, está na dependência dos “órgãos” assimiladores de que dispõe o sujeito na etapa em que se encontra.

É assim que Piaget, ao criticar o clássico esquema “estímulo-resposta” para explicar a aquisição de conhecimentos, faz a afirmação, aparentemente paradoxal: “estou convencido de que a resposta estava lá primeiro.” Na verdade, continua: “um estímulo é um estímulo somente na medida em que é significativo e tor-

na-se significativo somente na medida em que há uma estrutura que permite sua assimilação, uma estrutura que pode integrar esse estímulo e, ao mesmo tempo, estabelecer a resposta".⁶

14

A assimilação, pois, para o psicólogo, é o mecanismo fundamental da aprendizagem e não alguma forma de associação entre estímulo-resposta. Mas a assimilação é uma forma ativa de "agarrar" a realidade, se assim podemos falar. "É a atividade do sujeito, diz Piaget, que é subestimada no esquema estímulo-resposta". E Piaget declara que, "sem essa atividade, não há didática ou pedagogia que transforme significativamente o sujeito."⁹

Ora, como vimos, são as atividades do sujeito que restabelecem o equilíbrio em suas relações com o meio, pois elas constituem funcionamento dos próprios órgãos equilibradores, que atuam como ações e operações, compensando as perturbações do meio.

É assim que o conceito pedagógico da atividade do aluno se esclarece, seja em sua dimensão temporal, diacrônica, inserindo-se no contexto do desenvolvimento genético do ser humano, seja em sua dimensão atual, sincrônica, pelo conceito de assimilação ativa, regida pelos órgãos equilibradores de que dispõe o sujeito, ações efetivas, interiorizadas ou tornadas operatórias.

Atividade motivada

Resta-nos considerar o problema da atividade motivada. Como Claparède, com quem trabalhou em Genebra, Piaget afirma que "toda ação —

⁶ CORNELL UNIVERSITY, op. cit., p. 18.

⁹ CORNELL UNIVERSITY, op. cit., p. 19.

isto é, todo movimento, todo pensamento ou todo sentimento — responde a uma necessidade." A necessidade manifesta um desequilíbrio nas relações entre o indivíduo e o meio: é o que sucede quando algo "em nós" ou "fora de nós" modifica-se, exigindo um reajuste de conduta. Esse mecanismo funcional e invariável em todas as etapas da vida "não explica o conteúdo ou a estrutura das diferentes necessidades, pois cada uma delas relaciona-se à organização do nível considerado."¹⁰

Portanto, os motivos, assim como as manifestações de atividade, mudam e transformam-se durante a vida do indivíduo. Se o mecanismo funcional que rege a ação é constante, suas manifestações variam, em decorrência das sucessivas estruturas a que servem. Em outras palavras, a necessidade que desencadeia a ação, o princípio do interesse que relaciona a necessidade ao objeto e que conduz à sua assimilação pelo sujeito, são mecanismos constantes, mas as necessidades e os interesses diferem de uma a outra etapa da vida do indivíduo, assim como vão sendo marcadas pelas experiências adaptativas de cada um.

Até aqui, verifica-se que Piaget segue rigorosamente a linha da psicologia funcional, especialmente o que já expusera Claparède.

Mas é interessante considerar algumas novas perspectivas do psicólogo, no terreno da motivação.

Piaget afirma que, em toda a conduta, os aspectos afetivo e cognitivo estão indissolúvelmente relacionados. Acusado tem sido de não investigar, e portanto não valorizar os aspectos afetivos da conduta humana. Se a

¹⁰ PIAGET, *Six études en psychologie*. Genebra, Gonthier, 1964. p. 14. Há edição brasileira da Forense.

investigação nesse terreno não foi avançada pelo psicólogo de Genebra, não se poderá concordar em que ele procure minimizar o papel dos sentimentos na vida humana. Afirma, ao contrário, que em todas as condutas, relativas às pessoas e aos objetos, os dois aspectos intervêm.

O que não aceita é a separação em compartimentos estanques, da afetividade e da inteligência.

A energia para a conduta provém de necessidades e interesses nos quais não se encontra apenas o fator fisiológico ou afetivo, mas também o cognitivo. A necessidade de compreender e explicar, caracteristicamente intelectual, manifesta-se cedo na vida do indivíduo. Nesse domínio — o energético, o do impulso para a ação — poderá haver predomínio, embora não exclusividade, do fator afetivo que atribui algum valor à ação.

Por outro lado, a regulação dessa energia também concorre para a organização das regulações cognitivas entre sujeito e objeto, seja a vontade, que equilibra o impulso afetivo, seja a inteligência, que organiza as relações entre sujeito e objeto, por meio de seus órgãos próprios de regulação — os mecanismos operativos. Estes últimos proporcionam ao homem os meios de agir — as técnicas — e esclarecem seus objetivos. Como diz Piaget, há sentimentos envolvidos na solução de problema de matemática (interesses, valores, impressões de harmonia), e o próprio sentimento do amor. Supõe a compreensão, e esta é de ordem intelectual.¹¹

Mas, tanto a energia que desencadeia a ação e orienta a conduta, quanto a estruturação da atividade, promovem seja a adaptação às coisas (em

que pode predominar a necessidade intelectual de compreender, explicar), seja a adaptação aos outros (em que podem predominar os sentimentos). Predomínio e não exclusividade.

“Na realidade, diz Piaget, a tendência mais profunda de toda atividade humana é a marcha para o equilíbrio e a razão que exprime as formas superiores desse equilíbrio, que reúne em si, a inteligência e a afetividade.”¹² Verifica-se a integração dessas duas forças da vida humana, num processo contínuo de superação de etapas e desenvolvimento.

Essa interpretação encontra dificuldade em separar o impulso que leva à ação, da própria ação, tão ligados estão. Ambos, impulso e ação, são órgãos de equilíbrio da vida orgânica e mental, mecanismos reguladores presentes em todos os níveis do desenvolvimento.

Cumprir lembrar, finalmente, que Piaget julga necessária a introdução, ao lado da noção de “reforço externo”, ligado ao sucesso da ação, da noção de “reforço interno”, vinculada a um “sucesso necessário”. Este último significaria o atingimento de um equilíbrio interno, ou seja, a eliminação de incompatibilidades, contradições — conflitos.¹³

Decorre, pois, que nessa perspectiva não há nem pode haver motivação escolar extrínseca à própria atividade de classe. Que motivar não significa exploração dos interesses imediatos e atuais do educando, mas o suscitar de energias que, vinculadas às possibilidades operativas dos alunos em dado momento, promovam e desenvolvam atividades valorizando o “reforço interno”, que implica na com-

¹² PIAGET, J., op. cit., p. 86.

¹³ CORNELL UNIVERSITY, op. cit., p. 18.

¹¹ PIAGET, J. *Six études en psychologie*, op. cit., p. 44.

preensão própria mais que no sucesso da ação, dirige-se no sentido de confirmar uma opção por tipos de motivação "intrínsecos".

Problemas didáticos na perspectiva piagetiana

16

Substituindo a "fé no método" que, segundo Aebli, caracterizou os últimos cento e cinquenta anos da história da Pedagogia,¹⁴ a "fé na técnica" vem invadindo a Didática. Se entendermos por Tecnologia da Educação, seu embasamento científico, em Piaget encontramos a reafirmação dessa necessidade. O psicólogo de Genebra diz em seu estudo sobre a educação no mundo, de 1939 a 1965: "Se as reformas e a planificação do ensino têm atendido aos aspectos quantitativos, os qualificativos deixam muito a desejar." Tendo em vista que o aperfeiçoamento do ensino torna cada vez mais difícil a "tarefa dos mestres", pois, quanto melhores os métodos, mais difíceis de aplicar são eles, acentua a necessidade "de um preparo mais rigoroso dos mestres e sua colaboração ativa na construção renovada e incessante das ciências da educação."¹⁵

Se por tecnologia nos limitarmos ao uso de recursos tecnológicos à educação, algumas indicações acerca de suas limitações e possibilidades decorrem dos trabalhos do Autor.

E se assumirmos uma terceira posição, na qual a tecnologia, fundada em amplas orientações metodológicas e em pesquisa científica, dá instrumentos ao professor que lhe permitem a manipulação tanto de recursos materiais, quanto de comportamentos humanos, muitas indicações

encontraremos no campo da pesquisa e da teoria piagetianas.

Examinaremos, brevemente, os dois principais aspectos do problema: o que se refere a técnicas vinculadas aos recursos audiovisuais e o que se prende à manipulação de comportamentos.

Recursos audiovisuais

Nos recursos audiovisuais reconhece Piaget grande progresso em relação a métodos de ensino puramente verbais. Mas julga que não são suficientes para desenvolver atividade operatória, pois "crêem pagar tributo ao ideal dos métodos ativos, concretizando as matérias de ensino de modo figurativo."¹⁶ Ora, a representação figurativa, embora possa oferecer além da imagem de objetos ou acontecimentos, a representação de operações realizadas, não substitui o esforço operatório requerido para sua efetiva realização. Trazem, diz Piaget, o perigo do verbalismo da imagem, mais refinado e elegante que o da palavra. . .

Preciosos auxiliares, como os interpreta o psicólogo, mas na condição de ajudantes ou "muletas espirituais". Isso porque os auxílios audiovisuais, desde o mais simples flanelógrafo, até o mais elaborado programa de TV educativa, valem na medida da atividade que promovem, na medida em que a imagem conduz o espectador à ação, no exercício de atividade operatória. Extremamente valiosos para o desenvolvimento de automatismos — é o caso do ensino básico de língua estrangeira por meio do som e da imagem — mas, desde que o objetivo do ensino é algo mais que o automatismo, colocam-se na posição de auxílios. Nunca poderão dispensar, mesmo que seja sob for-

¹⁴ AEBLI, H. *Prática de ensino*, p. 32.

¹⁵ PIAGET, Jean. *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro, Forense, 1970. p. 133.

¹⁶ PIAGET, J. *Psicologia e pedagogia*. p. 71-74.

ma de monitorado ou coordenadoria de debates e trabalhos, o papel do mestre, que estimula e provoca a atividade operatória da classe.

As mesmas precauções devem ser tomadas, com referência ao ensino programado, de tão ampla difusão nos Estados Unidos, onde vem sendo veiculado, seja por livros, dispositivos mecânicos ou eletrônicos — as máquinas de ensinar. Ainda aqui Piaget considera que “comparados com os procedimentos usuais de ensino por transmissão verbal e processos receptivos, não poderiam se não triunfar.”

Piaget considera que o sucesso da máquina de ensinar significa o reconhecimento do “caráter mecânico da função de mestre, tal como a concepção do ensino tradicional.” E acrescenta: “Se o ensino só tem por ideal fazer com que se repita corretamente o que foi corretamente exposto, é claro que a máquina preenche melhor esses requisitos.”¹⁷ Admite o autor citado que a programação possa ser utilizada para aspectos limitados de determinadas matérias. Seria o professor liberado, assim, para a promoção de tarefas operatórias, para o incentivo à autêntica atividade.

Sobre a possibilidade do aproveitamento de técnicas de programação que promovam atividade operatória, fica o problema em aberto. Quer-nos parecer que tanto para a utilização de recursos audiovisuais em geral, como para a de programas, há toda uma pesquisa a desenvolver, não no sentido de repelir essa contribuição do avanço tecnológico à educação, mas de integrá-la no lugar devido, no contexto de uma didática operatória.

¹⁷ PIAGET, J. *Psicologia e pedagogia*. p. 77.

Pesquisas confirmam

Ampla contingente de pesquisas vem sendo realizado em prolongamento àquelas diretamente dirigidas por Piaget e seus colaboradores genebrinos. Entre elas não encontramos apenas as “réplicas” de provas piagetianas, que vêm tornando “quantitativamente” impressionantes suas conclusões, tanto quanto já o haviam sido “qualitativamente” revolucionárias. Entre estas se encontram os estudos que abordam questões pedagógicas.

Diz Wohlwill que “a significação teórica da pesquisa inspirada pelas idéias de Piaget não a impede de ter conseqüências diretas e relevantes para a solução de questões práticas de Pedagogia e da atividade educativa.”¹⁸

Cumprido, entretanto, distinguirmos os tipos de pesquisa que constitui “trabalho de laboratório” por lidar com material não escolar, e a procura de pôr à prova, em classe, temas piagetianos.

A primeira tendência é manifestada, entre outros, pelos trabalhos de Smedslund, de Sigel, Roepel e Hooper, de Wallach, Wall, Anderson, de Gruen, de Beilin e outros.¹⁹ A segunda compreende menor número de trabalhos, entre os quais os de Aebli e Dienes.

Um e outro tipo de pesquisa pode oferecer contribuições ao campo da Didática, relacionando-se seja à construção de currículos, seja à de

¹⁸ WOHLWILL, Joachin. Piaget's system as a source of empirical research. In SIEGEL & HOOPER, ed. *Logical thinking in children*. New York, Holt, Rinehart & Winston, 1968. p. 446.

¹⁹ Consulte-se, além da obra acima citada, a de ATHEY & RUBADEAU, citada na nota 5 c.

estratégias para o ensino. Os primeiros, entretanto, aguardam reelaboração em termos de pesquisa escolar.

Verifica-se que três variáveis aparecem como relevantes, nesses estudos: o nível de desenvolvimento do aprendiz, a natureza do material aprendido, e o tipo de estratégia de ensino utilizado. Essas variáveis possibilitam o desenvolvimento de três linhas de pesquisa:

18

a) O nível de desenvolvimento permite falarmos na busca de uma *didática evolutiva* vinculada às etapas sucessivamente alcançadas pela criança e adolescente, e que condicionam variação não só de interesse e tipos de atividades (por exemplo: do jogo ao trabalho, do egocentrismo à socialização, da atividade concreta à formal), mas também de conteúdos, desde que a aquisição destes depende dos esquemas assimiladores do sujeito.

b) A estrutura do material a aprender, problema que Bruner desenvolve amplamente, justificaria, talvez, a procura de *didática estrutural*. Trata-se de emprender exame recíproco e conjunto da estrutura mental do aprendiz, e das propriedades estruturais do que é aprendido.

Sobre o ensino da Matemática, diz Piaget: "Na realidade, se o edifício da Matemática repousa sobre estruturas, que de outro lado correspondem às estruturas da inteligência, é necessário buscar a didática matemática na organização progressiva dessas estruturas operatórias."²⁰

Na imensa categoria das estruturas não estritamente lógicas ou matemáticas, isto é, naquelas que se referem às ciências que envolvem fenômenos humanos e naturais, o problema se

repete na indagação constante: as estruturas do sujeito permitem que ele opere com determinados campos científicos que têm, eles próprios, certas propriedades estruturais?

Observe-se que também artes ou técnicas podem oferecer problemas de estrutura. E a mesma pergunta pode ser feita.

c) A premissa colocada por Piaget de que o importante e crucial em toda e qualquer metodologia será a provocação da atividade do aluno, levou-o a acentuar dois tipos de estratégias didáticas: a investigação pessoal e autônoma do aluno e a co-operação promovida pela troca intelectual em trabalho de grupo. A pesquisa, nesse caso, prende-se ao desenvolvimento de uma *didática operatória*.

As colocações de Piaget, fundamentadas, como vimos, nos princípios teóricos formulados a propósito de pesquisas psico-genéticas, têm gerado, nos mais variados lugares e situações, a montagem de técnicas didáticas específicas, como o faz Aebli, nos trabalhos experimentais que relata em sua *Didática Psicológica*.

Não faltam outras propostas de estratégias que vindo ao encontro dos princípios expostos desenvolvem a atividade do aluno, individualmente ou em situação de grupo. O próprio Piaget analisa, em 1939 e em 1965, os métodos que considera parcialmente ou plenamente ativos, segundo seus critérios.

As estratégias envolvidas caracterizam-se por promover assimilação ativa de conteúdos, contribuindo concomitantemente para o desenvolvimento e robustecimento das estruturas mentais do aprendiz. Incluem manipulação efetiva ou mental do objeto do conhecimento; incentivam

²⁰ CORNELL UNIVERSITY, op. cit., p. 27.

a mobilidade e reversibilidade do pensamento por meio de comparações, confrontos, relações; desafiam esquemas assimiladores por meio de situações-problema; promovem a aptidão para a descoberta, e a criatividade do aluno.

O que destaca estratégias piagetianas de outras será, sobretudo, a dupla finalidade do processo: fazer aprender e desenvolver a capacidade de aprender mais e melhor. Nesse terreno, o de uma “didática operatória”, o processo de aquisição assume especial valor, pois é ele que determina a permanência e a fecundidade daquilo que é adquirido.

Por sua peculiaridade, o problema da cooperação obriga-nos a uma consideração mais atenta de seus fundamentos.

Desde o início da obra de Piaget, nela se encontra a investigação de aspectos sociais do comportamento humano. Aparecem desde seus primeiros trabalhos sobre a linguagem e o pensamento, o julgamento e o raciocínio, e a formação do pensamento simbólico na criança. Reaparecem essas preocupações em seus estudos sobre o julgamento moral e posteriormente ao longo dos Estudos de Epistemologia Genética. É retomado, novamente, no exame da lógica comparativa da criança e do adolescente.²¹

Segundo essas pesquisas, diferentes formas de egocentrismo vão sendo superadas no decurso do desenvolvimento do indivíduo. O que caracteriza suas primeiras formas de adaptação sensório-motoras, é um egocentrismo que poderíamos qualificar como “físico”, vinculado à indiferenciação entre o “eu” e os demais obje-

tos físicos ou humanos. O egocentrismo “representativo” que marca a etapa pré-operatória, impede a criança de discriminar o ponto de vista próprio e o dos demais, o fator subjetivo e o objetivo na representação. Finalmente, o egocentrismo do adolescente torna-o reformista e “messiânico”, procurando não somente sua inserção no meio social, mas a adaptação desse meio a si mesmo. Será, talvez, um egocentrismo “social”.

É próprio a esse processo que conduz do egocentrismo à cooperação, por meio do que Piaget chama um processo de “descentração”, a subordinação do progresso do conhecimento a um constante remanejamento de perspectivas. O egocentrismo sendo um “estado de indifenciação que ignora a multiplicidade de perspectivas”, opõe-se à objetividade que supõe, ao mesmo tempo, uma diferenciação e uma coordenação de pontos de vista.”²²

A vida social, por introduzir o “outro” e sua perspectiva, obriga o indivíduo a distinguir-se dele (física, representativa e socialmente) e a um esforço de reformulação do conjunto “eu-e-outro”. Na conduta e no plano intelectual, é por meio do convívio no grupo que se desenvolve o “controle mútuo”, ou seja a necessidade de justificar e verificar, objetivamente, ações e pensamentos.

É assim que modalidades específicas de atuação grupal, como a discussão, a troca de idéias, a colaboração no jogo e no trabalho, tornam-se importantes para o desenvolvimento do pensamento. “A lógica,” diz Piaget, “é a moral do pensamento, imposta e sancionada pelos outros” (assim, como diz o psicólogo, a moral é a lógica da ação).

21. PIAGET & INHELDER — *De la logique de l'enfant a la logique de l'adolescent*. Paris, P.U.F., 1955.

22 PIAGET & INHELDER, op. cit., 305-6

O trabalho escolar em grupo assume, pois, na perspectiva piagetiana, papel mais amplo que o usual. Não será somente um meio de adaptação do sujeito no plano da conduta e das relações humanas. Torna-se processo importante de desenvolvimento intelectual, pelo que apresenta de estímulo à reorganização cognitiva do indivíduo, que deve a um tempo tornar objetivo e comunicável seu pensamento, assimilar o ponto de vista alheio e tudo ordenar numa perspectiva de conjunto.

Também nesse termo, muitas estratégias têm sido propostas, que podem ser inseridas nas perspectivas piagetianas.

Conclusão

Analisando os problemas da educação, em perspectiva mundial, a partir de 1935, Piaget acentua, em capítulo que se recomenda à leitura daqueles que trabalham em educação, que todas as questões por ele levantadas, desembocam, mais cedo ou mais tarde, na questão da formação dos professores. Refere-se à escassez de docentes, e também às dificuldades provenientes de serem considerados "simples transmissores de conhecimentos, sem possibilidades de iniciativas e muito menos de descobertas."

E acentua: "Os professores das diversas escolas não têm a sua disposição nem uma ciência da educação suficientemente elaborada que lhes permita operar de maneira pessoal para fazer progredir essa disciplina, nem a consideração sólida que deveria estar ligada a sua atividade ao mesmo tempo científica, prática e essencial para a comunidade."²³

²³ PIAGET, J. *Psicologia e pedagogia*. p. 124.

Considera, pois, a formação do professor como questão-chave, cuja solução comanda a solução de todos os problemas da educação atual.

A dupla prescrição: melhor formação do professor e seu envolvimento na elaboração do campo científico da educação, constituem, de certo modo, soluções confluentes, desde que a formação do mestre, deverá lhe dar condições básicas para o empenhamento da tarefa que dele se requer. E que, na medida em que essa efetiva colaboração seja prestada, melhores instrumentos de trabalho ele terá.

O que nos leva a considerar, em perspectiva mais ampla, o papel pedagógico da obra de Piaget, de seus colaboradores, de todos aqueles que investigam a partir dos caminhos que abriu e dos que estudam, interpretam, divulgam — ou contestam — seus trabalhos.

Já manifestamos, em outra oportunidade, nosso desacordo com posições que colocam a Didática na dependência exclusiva de uma ou algumas teorias psicológicas, por mais desenvolvidas, coerentes ou fecundas que sejam. Nem será essa a mensagem de Piaget, quando defende o ponto de vista de que cumpre chamar o professorado a colaborar em pesquisa educacional. Já tivesse a Psicologia dito tudo, não haveria necessidade de sensibilizar o mestre para esse imenso campo de pesquisa.

É assim que preferimos considerar os temas piagetianos como múltiplas hipóteses de trabalho, fecundos campos de investigações que vêm sendo abertos à Didática. São desafios para realizações pormenorizadas que envolvem o setor das técnicas instrucionais, a construção de currículos e outros problemas didáticos.

Sua especial fecundidade para nós se encontra no aspecto que caracteriza a pesquisa piagetiana, ou seja, na incessante busca de esclarecimento sobre as funções mentais superiores. Ora, como diz Aebli, “os problemas didáticos mais difíceis não dizem respeito à aquisição, pelo aluno, de automatismos ou outros mecanismos primitivos, mas à formação de noções, de representações complexas e de operações formando sistemas de conjunto.”²⁴

Para a solução desse tipo de problema pedagógico é que se abre o grande campo de trabalho piagetiano. Para a Didática, não constitui ponto de chegada, mas ponto de partida: hipóteses à espera de verificação, teoremas a demonstrar, problemas que aguardam soluções didáticas.

Piaget, paralelamente à excepcional tarefa de pesquisa interdisciplinar que empreendeu, teve e vem tendo

atuação específica no campo da educação, em nível internacional. Negando ser “pedagogo”, essa preocupação entretanto reponta, aqui e ali, em sua obra. Do “método clínico” que elabora, para trabalhar com crianças, até as aspirações educacionais que manifesta, segue-se a “vocação pedagógica” do Psicólogo e do Epistemologista. Nele podemos distinguir as linhas de uma legítima Filosofia da Educação, voltada para a formação de “homens capazes de fazer coisas novas e não simplesmente de repetir o que outras gerações têm feito” — de “formar mentes que possam ser críticas, que possam verificar, e não aceitar tudo que lhes é oferecido.”

Aqui talvez se encontre a coerência essencial de seu pensamento pedagógico: para atingir tais fins, investigou os instrumentos de trabalho psicológicos, que coloca em mãos dos educadores, para que os reelaborem e utilizem.

²⁴ AEBLI, H. *Didactique psychologique*.
p. 7.

I. Uma reforma que não diz seu nome

Será preciso ter idéias sobre a Universidade? Tudo nos pressiona em sentido contrário. Antes de qualquer outra consideração, existe uma longa tradição nacional . . .

Nas últimas décadas, verificou-se considerável aumento de matrículas, não sendo esse aumento, contudo, acompanhado convenientemente pela construção de novos prédios. Mas, constantemente, ouvimos queixas dos administradores e professores, exigindo aumento de créditos e de empregos, como ouvimos debates sobre a função da Universidade, o papel do conhecimento em nossa sociedade, a adaptação dos estudos nas mudanças de atividade, as desigualdades sociais no ensino. Os governos apresentaram suas estatísticas, com resultados de modo geral aproximados, o Parlamento defendeu as reivindicações corporativas e a opinião pública se satisfaz com a idéia de que o aumento das matrículas acarretaria, apesar de tudo, renovação e democratização, o que é desmentido pelo simples exame da situação presente.

Antes e depois da grande ruptura de maio de 1968 surgiram análises críticas, cujas idéias, entretanto, não foram levadas em consideração.

Primeiro, porque partiam, geralmente, daqueles que de perto ou de longe "assustavam" a *maioria silenciosa*, aliás tão surda quanto muda mas, também, porque muitas pessoas de bom senso repetem incessantemente: — "Começemos pelo começo. De que serve discutir os objetivos das Universidades se a organização administrativa é arcaica e superada, e se os mecanismos de liberação e de decisão se encontram bloqueados? A primeira reforma a ser efetuada é a da administração central. Em seguida, será necessário planejar a autonomia das Universidades e implantar Conselhos que, em todos os níveis, irão definir as políticas. Assim, dessas políticas, surgirão novas orientações."

Esse raciocínio pode ser atraente; em todo caso, foi adotado sem discussão e, há cerca de quatro anos,

* Professor de Sociologia da *École Pratique des Hautes Études*, da Universidade de Paris.

** Texto francês divulgado na edição do jornal *Le Monde* de 5/7/72, traduzido por Regina Helena Tavares, Técnica de Educação do INEP.

o mundo universitário se agita como se fosse um formigueiro atingido por um pontapé. Um silêncio, menos respeitoso e mais desconfiado que antigamente, cerca seus esforços e suas dificuldades. Durante alguns meses, todos se ocuparam demasiadamente com a Universidade, mas não podemos nos regozijar com o fato dela ter deixado de ser objeto das preocupações. Os estudantes pagam o preço de seus excessos, os professores o de sua falta de visão: uma quarentena bem merecida. Quando as mentes se apaziguarem, será ocasião de reconsiderar os problemas.

Tais pontos de vista não resistem a qualquer análise. Em primeiro lugar, tanto o bom senso quanto nosso conhecimento sobre organizações e decisões deveriam nos convencer de que os rumos da gestão e da administração são determinadas por seus objetivos. O princípio central da gestão das organizações é que tudo deve ser articulado em função do objetivo a atingir. Não é pelo remanejamento dos organogramas que se moderniza uma empresa, mas renovando cada atividade, tendo em vista o objetivo geral.

A prioridade concedida às reformas administrativas só poderá deixar a Universidade aprisionada na crise administrativa. Não se pode sair do caos burocrático considerando os meios antes dos fins, pois nisso consiste a própria definição da patologia das organizações.

Vejam as Universidades. Os professores se esgotam nos comitês, comissões, grupos de trabalho, e dedicam horas a fio tratando de problemas, muitas vezes irrelevantes, uma vez que não existe nenhum princípio de prioridade, a não ser a pressão exercida pelos problemas mais

imediatos. Os estudantes, por seu lado, pouco interesse demonstram por discussões que não abordem os problemas relacionados a eles mais de perto — isto é, o uso que farão de seus anos de estudo e de seus diplomas — ou que não digam respeito à grande mudança cultural que atinge uma sociedade em mutação.

Um objetivo: a profissionalização

Algumas pessoas acreditaram, em 1969, que o caminho das transformações estivesse aberto; após obter aprovação de uma lei que continha numerosas inovações significativas, o Sr. Edgar Faure empreendeu esforços para definir, pelo menos, alguns objetivos educacionais. Mas, logo se viu que o sentido verdadeiro das reformas, quaisquer que fossem as intenções de seu principal autor, era sobretudo tirar da sociedade francesa e do Governo o encargo — que eram social e politicamente incapazes de assumir — de conceber e inovar: que professores e estudantes elucidassem o problema por eles mesmos, contanto que os deixassem em paz. . .

Seria errôneo ver na situação atual das Universidades, somente a importância ou o absurdo de uma nova forma de burocratização; acreditar que nada se move, que nenhuma escolha é feita. O sistema universitário está de fato engajado num processo de transformação que impõe, como uma das suas condições de sucesso, a impotência das Universidades.

A atual política universitária tem um nome: “profissionalização”. “— A Universidade fechada sobre si mesma, indiferente às necessidades profissionais da sociedade, formava licenciados em História, Psicologia, Direito ou Química sem a menor preocupação com o mercado de tra-

balho, esquecendo-se que a maioria dos empregos não podiam ser definidos em termos de especialidades universitárias.

Torna-se então, necessário "abrir" a Universidade, submetê-la à demanda da atividade econômica. É questão de bom senso — não é verdade? — e que só poderá ser criticada pelos que estão presos às rotinas universitárias."

24

"— Vamos além dessas banalidades. Nossa organização econômica é e será dominada pelos grandes mecanismos de produção e de gestão, que necessitam não só de uma elite dirigente restrita, formada na França pelas "Grandes Escolas", mas de um número cada vez maior de pessoal técnico. Ora, o ensino superior francês não atende de forma alguma às necessidades dessas grandes organizações. As melhores escolas não estão aparelhadas para a formação de novos tecnocratas e as antigas faculdades só preparam docentes ou diplomados insuficientemente habilitados para trabalhar em órgãos técnico-burocráticos. É preciso, pois, formar quadros e gerentes em número apreciável, quantitativamente maiores que os efetivos das Grandes Escolas, menos numeroso que os das Universidades."

Progressos de vulto foram alcançados neste sentido: os estudos econômicos estão profundamente reformulados e começam a formar técnicos em gestão em grande número. Os estudos de Medicina atualmente atendem melhor do que antes às necessidades dos hospitais. Algumas escolas procuram ampliar o ensino.

Reconhecemos de bom grado que essa evolução é "positiva" pois quebra a velha retórica universitária e recoloca a Universidade na socieda-

de hodierna. Mas não podemos limitar-nos ao elogio da modernização.

Hoje, a modernização da Universidade encontra-se a serviço dos centros de poder e de decisão, tão mais diretamente quanto se limita ao profissionalismo, quanto lhe negamos ou desprezamos seu papel de agente de análise, crítica e inovação. Descartamo-nos dos "queridos professores" e dos estudantes irresponsáveis, colocando-os a serviço do funcionamento da sociedade, concebida no sentido mais estreito.

Longe estamos do tempo quando um Ministro célebre analisava a crise da civilização que vivemos. Não, de fato não precisamos de idéias novas, nem de inquietações; os problemas da juventude são apenas problemas de emprego. Nossa sociedade está saturada de perguntas; precisa somente de senso prático e de boa organização.

Comprender-se-á melhor o sentido dessa moderação reconhecendo-se as conseqüências que implica. Primeiro, que solução dar a uma demanda de educação que ultrapassa, pela sua qualidade, as necessidades dos quadros profissionais?

Na França, contentamo-nos em atribuir a uma grande maioria de Universidades, o papel de depositário de material a trabalhar. Sua principal produção consiste em universitários evadidos (*drop outs*) que, após alguns anos de freqüência a estabelecimentos universitários, graças à caridade pública, são discretamente reabsorvidos como empregados, em quadros subalternos.

Ante essa política, os sindicatos de professores levam a cabo, na maioria das vezes, ações corporativas que não afetam em nada as transformações em curso e que, pelo contrário,

as ajudam quando se negam a debater francamente diretrizes da Universidade e seu papel na sociedade. Essa atitude defensiva se aproxima, também, da hostilidade governamental em relação aos “perigosos esquerdistas”, cuja atuação política quase não se exerce mais na Universidade. As influências deles se atenuaram: da revolta à dúvida, da dúvida à amargura.

Em segundo lugar, é preciso levar em conta as opções que não atendem às necessidades diretas das grandes organizações tecnocráticas, mas pelo contrário, à vontade de estabelecer ou restabelecer o controle da coletividade, sobre suas atividades e mudanças.

As ciências humanas desempenham aqui um papel essencial e numerosos estudantes procuram esses campos relativamente novos. Que fazer com eles? “— Antes de tudo, eliminá-los ou desestimulá-los. Não foi entre estes que foram recrutados os mais ativos dos contestadores? Só nos resta utilizar alguns como agentes de controle social, a serviço das grandes organizações, pois a ordem estabelecida não pode se desinteressar do que a ameaça e de cuidar da “adaptação” dos divergentes e dos marginais.”

O que caracteriza, afinal, a nova política do ensino superior é o fato de não mais ser nacional. Ainda aqui torna-se fácil justificar esse estado de coisas. Por que enclausurarmo-nos numa cultura nacional já que nossos quadros se encontram superados pelo sistema econômico? Desejamos que a França fique fechada dentro de um tradicionalismo ultrapassado?

É necessário escolher entre dois caminhos. Se a Universidade está a serviço das grandes organizações, só lhe cabe desempenhar um papel mar-

ginal numa sociedade dominada pelas empresas multinacionais, cujas matrizes de pensamentos e decisão se encontram, em sua maioria, no estrangeiro.

Entretanto, um sistema educacional pode ser inovador, na medida em que novas categorias sociais podem exercer influência ou ter acesso ao poder, quando reivindicações ou revoltas colocam novos problemas ou quando a crítica às idéias que lhe foram transmitidas, às práticas sociais, à herança cultural leva a uma transformação da sociedade e da cultura.

O silêncio da Universidade encobre na verdade sua submissão à ordem estabelecida. Mais ainda, indica que a sociedade francesa entra de olhos vendados num novo tipo de contexto social. Só pensamos em restabelecer a calma, em defender os interesses conquistados, em “nos defender”, quando o mundo do conhecimento se transforma, quando as orientações dominantes na sociedade nos últimos cem anos são postas de novo em causa, quando todas as sociedades do planeta se tornam ou desejam se tornar agentes de sua própria história. A sociedade francesa se “moderniza”, mas resiste a qualquer exame e qualquer ação crítica sobre si própria, deixando apenas que se incentive uma atividade intelectual isenta de influência sobre as instituições.

Sugerimos, como explicação, esta fórmula vaga: a sociedade francesa, para não se imiscuir com a má administração universitária habitual, ataca todo o Ministério e o acusa de todos os pecados. Não pretendemos acusar nem a burocracia administrativa nem os sombrios propósitos de um “poder” longínquo, secreto e nocivo. A orientação dada à Universidade resulta da impotência do sistema político para elaborar uma concepção, impotência que o leva a sub-

meter a Universidade às “necessidades” da economia e, assim, ao poder da classe dominante, sem que esta tenha que intervir diretamente.

26

Vimos os grandes riscos a que a Universidade está sujeita. Não nos manifestaríamos, caso não soubéssemos ser possível, em verdade necessário, abrir um debate sobre a Universidade, incentivar, em primeiro lugar, os universitários e, sobretudo, as forças políticas para que se pronunciem à luz do dia. Mesmo quando os defensores das concepções que combatemos sejam mais poderosos, nossa esperança é que tal debate não poderá ser mais prejudicial à Universidade, que o atual silêncio.

A contestação da sociedade eclodiu na Universidade, mas bem depressa deixou esse terreno demasiadamente limitado para levar a cabo uma ação política geral, e para se aproximar das categorias sociais menos favorecidas. Em seu lugar, instalaram-se os pragmáticos. Não desconhecemos o papel de uns e de outros. Mas entre eles se estabeleceu um vazio. Para preencher esse vazio, para se opor a uma degradação da Universidade em nome de um profissionalismo estreito, não é necessário propor reformas, mas produzir uma contraproposta da Universidade, lembrar que a atividade universitária é sempre definida pelas escolhas e diretrizes, e não somente por acomodações e pelo cuidado de não alarmar os bons cidadãos.

II. Trazer à luz o que a sociedade ignora ou reprime

Uma Universidade pode desempenhar três papéis. Em primeiro lugar, pode ser a depositária da cultura adquirida e agente de transmissão da ordem social. Quanto mais se fala de Educação, de imagem do homem, de valores, mais se põe em relevo

esse papel de depositária, e mais se favorece a manutenção das hierarquias sociais e dos instrumentos ideológicos de uma classe dominante já gasta.

A Universidade pode ser, em segundo lugar, um meio de adaptação às mudanças profissionais e sociais, insistindo em novas necessidades profissionais e nas virtudes do empirismo e da experiência, exaltadas por Dewey. As camadas médias em ascensão social se reconhecem como as maiores adeptas dessa concepção.

A Universidade é também, o lugar em que se elabora o conhecimento e se constrói o modelo cultural de uma sociedade. Quando possui esse papel criador, ela se encontra, ao mesmo tempo, próxima de uma nova classe dirigente e aberta aos movimentos de contestação que a combatem em nome de novos problemas sociais.

Hoje, as mudanças sociais ocorrem com muita rapidez e o papel do conhecimento no progresso econômico e social é demasiadamente grande para que a terceira dessas funções não seja preponderante. Alguns setores da Universidade podem se preocupar mais em manter a herança do passado; escolas profissionais podem atender a curto prazo às demandas, com previsão cada vez mais difícil, do mercado de trabalho. Mas não existe Universidade se a criação de uma nova cultura e o debate sobre sua aplicação social, não estiverem no âmago de suas atividades.

A primeira pergunta que leva a uma reflexão sobre a Universidade é a seguinte: Qual o princípio de unidade de nossa Cultura? Não podemos, de imediato, responder convenientemente. Poderíamos, quando muito, lembrar que essa questão tão importante deveria ser o ponto central dos debates. Numa sociedade em que as

mudanças são lentas, na qual sua própria criatividade é representada sob a forma de princípios de ordem, o conhecimento origina-se de princípios e categorias, procurando compreender a ordem do mundo, do espírito e do discurso.

Contrariamente, em uma sociedade cuja capacidade de se transformar é muito maior, e onde toda situação é cada vez mais vivida como resultado de decisões, os princípios são substituídos pelas relações, valores, sistemas. Mantivemos, porém, durante longo tempo, separação profunda entre o estudo da natureza, das relações e combinações que definem seu funcionamento, por um lado, e o estudo do homem ainda dominado pela procura das essências, por outro. Hoje, essa separação não tem sentido e o objeto principal do conhecimento é o conjunto de sistemas de intercâmbios entre indivíduos ou coletividades humanas e o meio ambiente. Torna-se impossível admitir que o homem atue hoje sobre a natureza, como no tempo da industrialização.

Por conseguinte, o princípio de unidade do trabalho universitário deve ser o conhecimento da ação coletiva e do funcionamento das organizações, que asseguram a produção de bens, a gestão administrativa, os cuidados médicos, a educação, a guerra etc. A distinção entre ciências humanas e ciências da natureza deveria desaparecer, à medida que se alarga o campo onde se aplica a análise de sistemas.

Mais concretamente, será impossível conceber que a organização universitária se forme em torno dos grandes campos da ação humana, portanto, dos grandes problemas sociais; a vida urbana, a comunicação, o desenvolvimento, o imperialismo, a produção, o poder etc., tanto como te-

mas que constituem, no correto sentido do tempo, a interdisciplinaridade?

Ciência e política

Desse modo, a Universidade não mais se encontra na posição de quem observa ou na de quem comenta. Não pode mais separar as técnicas da utilização social. Tem como principal objetivo o intercâmbio entre ciência e política, o que — é oportuno salientar — fica tão distante de vagas considerações ideológicas quanto de um positivismo cego.

Essa colocação conduz a uma segunda pergunta: qual deve ser o lugar da Universidade no contexto social? A Universidade tende naturalmente a ligar-se à classe dirigente e aos detentores do poder, seja porque forma uma elite social, seja porque depende da ordem estabelecida, para obtenção de recursos. Mas, essa ordem procura reproduzir-se e, conseqüentemente, a Universidade vai perdendo seu papel criador para se transformar em núcleo de socialização de elites pré-selecionadas.

Para lutar contra essa dependência, pensa-se, por vezes, em propor a idéia de que a Universidade deve sair de seu isolamento, colocar-se a serviço do público e até mesmo diluir-se no meio social. Propõe-se também a idéia de que a Universidade deve estar, antes de tudo, a serviço dos estudantes, de suas necessidades e de sua personalidade. . . admirável otimismo, cuja ingenuidade pode causar inquietação. Serão as classes dirigentes tão abstratas que não modelam a vida cotidiana de todos? E os estudantes tão desencarnados que não possuam as características das camadas privilegiadas a que pertencem? Colocar a Universidade a serviço do público implica subjugá-la

aos dirigentes, submetê-la ao espírito local e, finalmente, fazê-la perder toda a ambição científica que é sua razão de ser.

28

A Universidade só pode resistir à pressão da ordem social dominante sendo criadora e crítica ao mesmo tempo, assumindo seu papel de matriz do conhecimento, contra suas condições e respectiva utilização social, tornando-se um centro de produção indispensável à sociedade, ao mesmo tempo que uma força política capaz de atuar, com todo o peso, contra tudo o que a sociedade reprime, esconde ou ignora, trazendo-o à luz. Pode-se dizer que a Universidade deve ser neutra. Mas ela não pode ser neutra numa sociedade que não o é, contestando o poder, a ordem, as práticas estabelecidas.

Essas considerações levam à formulação de quatro proposições principais.

Antes de tudo, a procura do conhecimento não deve nunca ser confundida com a gestão de uma instituição. Os pesquisadores universitários — é possível conceber um professor que não seja pesquisador? — desempenham um papel de produção de conhecimento que deve ser reconhecido, assegurando-lhes a independência profissional. Mas isto não justifica, de forma alguma, o desejo frequente dos professores, de ficar com o poder na Universidade. Mais ainda, não é admissível supor uma concordância de princípio entre a oferta de conhecimentos e a demanda de ensino.

Deve, pelo contrário, existir separação de princípio entre a organização da produção científica — ou seja, “os institutos” — e a organização do ensino; entre a oferta de conhecimentos e a demanda de formação.

Não seria possível conceber que os usuários — não apenas os próprios estudantes, mas todos os grupos sociais — pudessem formular perguntas aos professores-pesquisadores que lhes responderiam, na medida de suas possibilidades?

Em segundo lugar, a formação de um estudante não pode ser restrita à participação — mais ou menos ativa — no trabalho e nos conhecimentos dos professores.

Deve combinar três elementos: a pesquisa científica, a pesquisa aplicada e a utilização dos conhecimentos, em proporções variáveis e mutáveis, no decorrer dos estudos. Somente pesquisa científica pode ser dirigida pelas instituições universitárias. A pesquisa aplicada deve ser administrada conjuntamente pela Universidade e pelos organismos de aplicação tecnológica. A aplicação do conhecimento só pode ser realizada fora da Universidade, limitando-se esta a fornecer instrumental de conhecimento a serviço da prática social, bem como verificar sua utilização.

Assim, um estudante pode adquirir, ao mesmo tempo, conhecimentos econômicos ou sociológicos, participar de estudos urbanos e trabalhar com uma municipalidade, um sindicato ou um promotor instruir-se em Química, trabalhar num centro de estudos e estagiar em empresa da indústria química ou num sindicato desse ramo. Essa modalidade de estudos muito se aproxima, ao menos nesse ponto, dos de medicina. Convém evitar, tão sistematicamente quanto possível, qualquer separação entre a elite voltada para as idéias gerais, os que irão compor os quadros intermediários encarregados das comunicações e os executantes, limitados a operações mais restritas.

Terceira proposição: a partir do momento em que uma sociedade destina recursos de vulto ao ensino universitário, deve escolher duas políticas sociais opostas.

De um lado, pode favorecer o reforço dos mecanismos universitários e, ao mesmo tempo, o isolamento de uma subpopulação especial — a dos estudantes. De outro, pode associar a pesquisa científica a uma ação que coloque em novos termos as desigualdades sociais, dando as maiores oportunidades àqueles que menos as tiveram, ou seja, favorecendo primeiro a educação permanente. Caso se venha a objetar que essa tarefa não é muito compatível com uma exigente pesquisa intelectual, é preciso responder que o interesse mesmo do conhecimento científico consiste em dissociar-se de uma certa linguagem social, do discurso peculiar aos privilegiados.

É cada vez menos admissível que toda uma Nação aceite uma transferência de recursos de grande vulto, através do ensino público, para as mais ricas categorias. A solução não é “obrigar os ricos a pagar”, o que só vem acentuar a desigualdade social, mas impor uma contradesigualdade, oferecendo vantagens àqueles que receberam menos, como propôs Illich.

Enfim, a falta de integração dos diferentes componentes da atividade de professores e estudantes impõe a criação de uma verdadeira política de gestão das universidades. A universidade não é nem uma comunidade científica nem uma comunidade de educadores e educandos.

Ela deve relacionar três ordens de demanda:

— *Uma demanda de educação*, na entrada da universidade, feita

pelos estudantes que não desejam receber apenas uma aprendizagem, e que trazem para ela sua sensibilidade cultural e política.

— *Uma demanda de formação* na saída, expressa pelos usuários, para que, além do simples preparo técnico, haja um comportamento profissional esperado.

— *Uma demanda de desenvolvimento e de análise do conhecimento* apresentada principalmente por professores-pesquisadores.

Esses três elementos não se harmonizam naturalmente; mantêm-se em tensão contínua uns com os outros. Para haver conciliação, pressupõe-se que as universidades tenham uma grande autonomia de decisão, de mecanismos elaborados para negociações, bem como de definição de objetivos; em conseqüência, um verdadeiro poder executivo, também.

As universidades francesas conheceram uma caricatura de autogestão. De fato, a verdadeira autogestão não é a extensão do corporativismo dos professores aos estudantes e pesquisadores, mas uma gestão pública, que luta contra o acúmulo dos recursos sociais em favor de determinados órgãos e de privilegiados.

A gestão desejável é exatamente o inverso das antigas práticas. Universidades independentes, recebendo financiamento público segundo o método inglês, devem ser administradas conjuntamente por aqueles que estão dentro da universidade e por aqueles que, na sociedade, lhe apresentam demandas. O Ministério da Educação Nacional pode exercer uma administração de tutela e, até mesmo, assegurar os estatutos do pessoal; não deve ser mais o gerente.

Conformismo

30

É fácil prever os obstáculos com que se defrontam reflexões e proposições iguais a essas ou a todas aquelas que poderiam surgir de um verdadeiro debate sobre as universidades. Pouco importa a hostilidade declarada, que alguns manifestarão. Tal situação será bem melhor que o desgaste a que estão submetidos universitários e administradores, manietados por uma política que evita proclamar seus princípios e intenções. Já não é bastante difícil sobreviver, esclarecer, encontrar locais, evitar incidentes? Para que então o devaneio? Não será uma fuga diante do esforço cotidiano, humilde, fatigante, mas indispensável? Compreendemos perfeitamente esse ceticismo e até essa irritação. Compreendemos ainda a desconfiança daqueles que acreditam que a única tarefa essencial é a de manter uma disposição de rompimento com a ordem estabelecida, e que as forças de mudança social e cultural se encontram fora do âmbito das instituições universitárias.

Mas, para tanto, é preciso manter o silêncio? Sim, se se acredita que a Universidade está convalescente, que o tempo irá curar seus males. Tais

considerações são inaceitáveis. A Universidade não está em convalescença. Não está engajada num reerguimento lento, difícil, mas real. Enterra-se no conformismo, quebrado em alguns pontos por núcleos de oposição ideológica e, sobretudo, por defesas corporativas, sem que a invenção intelectual seja encorajada a se revelar em qualquer setor e possa impor as exigências da criatividade.

Não basta que alguns universitários, professores ou estudantes, mantenham uma vida intelectual ativa e um espírito de crítica social à margem da Universidade ou fora dela. Essa *intelligentsia* se enfraquecerá depressa se o espírito inventivo e crítico não se apoia em uma Universidade intelectualmente exigente, politicamente responsável e claramente orientada por uma imagem da cultura e de suas transformações.

Não opomos sonhos utópicos à vida real da Universidade. Reclamamos somente para a Universidade o direito de existir, enfim, de sair da escolha ameaçadora entre um corporativismo ultrapassado e uma submissão mais direta aos donos da economia e da sociedade. Pedimos-lhe que tome a palavra.

As profundas transformações que se processam dia-a-dia em nosso mundo modificam a imagem que tínhamos do universo. Por isso, temos que pensar a educação não como atividade e trabalho mecânico do homem sobre o homem, como técnica que aperfeiçoa e amolda o homem de acordo com um plano preestabelecido, até que se torne um produto acabado e harmonioso. Ao contrário, a educação é um crescer individual, a partir de dentro, do interior do próprio ser humano. Não pode ser vista como um ponto final, mas como um ponto de partida, um processo contínuo e progressivo.

Para atender às aspirações do homem, sem ignorar suas dimensões de ser individual e social, faz-se necessária uma educação que estabeleça o equilíbrio entre este homem e o meio em que ele vive. Uma educação que ofereça meios próprios para responder às aspirações de cada indivíduo de acordo com suas potencialidades e exigências. Uma educação que seja capaz de contribuir para a transformação e o desenvolvi-

mento da sociedade. Uma educação que não seja pensada abstratamente, mas sim como parte de um sistema social global.

Dentro dessa linha, temos de admitir, também, que não se pode pensar a educação como um subsistema, sem estar profundamente comprometido com a realidade política do país onde ele é desenvolvido. Por sua vez, isso nos leva a aceitar que a educação em tempo algum se apresenta com um caráter ideológico, um caráter de neutralidade.

Ao contrário, essa neutralidade é impossível, se admitirmos que a educação é uma experiência humana e que os homens são seres inseridos numa história. Mais ainda: o problema educacional é um problema estrutural e por isso não pode ser analisado apenas em seus aspectos pedagógicos; não pode ser pensado desligado de um contexto político, social, econômico e cultural. A educação é, portanto, praxis social, e, queiramos ou não, estará sempre ligada ou refletirá a estrutura do poder vigente. Donde se conclui ser ilusório querer equacionar ou resolver os problemas educacionais desligados de um conteúdo político.

* Professora de "Estrutura da Educação Brasileira" no Mestrado de Educação da Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Como e em que perspectiva repensar e reconstruir a educação de hoje

32

Diante dessas colocações introdutórias várias questões poderão ser postas: Como repensar a educação para o mundo atual? Será possível atender à demanda de mais oportunidades de educação, apenas através da instituição escolar? De uma educação que é adquirida em determinada fase da vida? A nosso ver a saída a ser apresentada está na educação como um sistema aberto que utilize todas as potencialidades da sociedade para formar e criar valores.¹ Educação como tarefa do dia-a-dia e de sempre; como responsabilidade de cada um e de todos. Educação como processo de reconstrução e reorganização de experiência pelo qual o homem percebe mais agudamente o sentido de sua existência e com isso se habilita melhor a dirigir o curso de suas experiências futuras. Nesse sentido, educação não é preparação, nem conformidade, pois viver é desenvolver-se, é crescer. O processo educativo é, portanto, de contínua reorganização e transformação da vida.² Essa reorganização e transformação não pode ser pensada em termos abstratos, mas deve levar em conta o homem concreto, vivendo num contexto social. É importante, contudo, partirmos do princípio de que o *homem* não apenas está *no mundo*, mas *com o mundo*. Há como que uma relação dialética deste ho-

¹ A esse respeito, ver o excelente artigo de Durmeval TRIGUEIRO: Um novo mundo, uma nova educação, na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 51(113): 9-18, jan/mar. 1969; ver também o artigo: Balanço e perspectiva de uma crise, n' *O Correio da UNESCO*, ed. brasileira, 1(1): 10-12, jan. 1973.

² TEIXEIRA, Anísio S. A pedagogia de John Dewey. In: DEWEY, J. *Vida e educação*. 5. ed. São Paulo, Melhoramentos, 1955, p. 31.

mem com o mundo, numa constante atitude de "affrontement", de desafios.

A concepção de que a educação não termina com uma determinada fase da vida, mas que se apresenta como um processo que se desenvolve e acompanha toda a existência humana, não é nova e passa a ser aceita não apenas pelos especialistas em educação, mas também por outros profissionais.³ De uns dez anos para cá essas idéias tomaram corpo e começaram a ser pensadas tendo em vista suas possíveis implicações. Hoje, por exemplo, já não se pode pensar educação como algo que se processa ao longo da existência humana, sem se fazer uma ligação entre desenvolvimento individual e desenvolvimento global. A Educação passa a ser uma tarefa que o homem há de realizar, contínua e constantemente, em todas as situações que está vivendo, mas de uma forma integrada no tempo e na realidade, possibilitando a este homem uma verdadeira reflexão de sua posição e vocação de ser sujeito. De ser, portanto, que está *no mundo*, mas que não é *do mundo*.

Nesse sentido, ainda, elas se confundem e a educação passa a ser uma conquista da própria vida. Superar-se, portanto, a concepção tradicional que divide a existência do ser humano em dois períodos: um primeiro de mais curta duração e um segundo no qual o homem usufrui do que aprendeu no primeiro.

³ Ver também o relatório da Comissão Internacional sobre o Desenvolvimento da Educação, preparado por Edgard FAURE e outros em *Apprendre a être*, Paris, UNESCO/Fayard, 1972. Ver, ainda, de Acher DELEON, Conception actuelle de l'éducation permanente et sa planification, em *Peuple et Culture*, Paris, (66) 1966, bem como a obra de Paul LENGREND, *Introduction à l'éducation permanente*, Paris, UNESCO, 1970.

Esse enfoque nos dá elementos para reinterpretar a relação tempo-vida individual e, como consequência, a relação tempo-educação. "A superação da antiga colocação do tempo em camadas sucessivas na relação vida-educação, leva a uma nova concepção, marcada por seu caráter de duração e que contribui para uma interpretação da etimologia da palavra permanente: não mais de um tempo que precede ou que segue a algo, mas de um tempo que é simultâneo com a existência em si mesmo".⁴

A educação permanente dura o tempo da existência, seja ele curto ou longo. Segue a curva do desenvolvimento individual e compreende todas as formas possíveis segundo as condições de cada indivíduo. "A medida da educação permanetne está, pois, em sua profundidade, segundo uma ordem vertical que acompanha a vida de cada um, de acordo com o ritmo de sua existência".⁴ Entretanto, essa existência tem que ser pensada em termos de possibilidades concretas, pois estas possibilidades é que vão determinar a viabilidade ou não de concretizar a educação nesses termos.

Educação: conquista do homem sujeito

Dentro da perspectiva da educação permanente, insistimos também sobre o papel do homem como sujeito de sua própria educação. Sendo um ser consciente, ele próprio se educa. Donde se infere que a educação não é algo que se possa dar a outrem; ela age no próprio ser do homem, para que tenha uma constante atitude de busca. É, portanto, uma conquista. Nessa visão o conheci-

mento não é um fato dado, mas um processo permanente que acompanha a ação dos homens sobre o mundo. É esse caráter ativo que vai caracterizar a atitude do homem; de uma parte, reconhecendo os conhecimentos existentes e, de outra parte, criando novos.

Para que isso se concretize, cada indivíduo deve poder encontrar não somente nas agências que oferecem uma educação sistemática, mas também através de uma multiplicidade de meios e em qualquer lugar, modalidades e instrumentos adequados para prosseguir em seu trabalho de auto-educação, o que só é viável numa sociedade democratizada, onde educação é fator de liberação e não de inibição ou de adequação, como freqüentemente ocorre.

Aceita sob a perspectiva de educação permanente, a educação é mais que um conjunto de hábitos, de habilidades e de conhecimentos que o homem deve adquirir para repetir durante toda a existência. Apoiando-nos em Pierre Furter, diremos que "a educação, qualquer que seja seu nível ou sua forma, não pode se limitar àquilo que comumente tem sido denominado de maneira bastante significativa de *a bagagem cultural* ou *a cultura mínima*. É uma ação que cria condições para que cada indivíduo descubra o desejo de aprender a participar e a contribuir para o desenvolvimento cultural. O papel da escola e das demais instituições, neste caso, será de propor uma metodologia que facilite o processo de aprendizagem até o momento em que o homem se torne capaz de progredir sozinho e de assumir ele próprio sua formação".⁵ Em outras palavras, cabe às diferentes instituições educacionais, como parte de uma estru-

⁴ LORENZETTO, A. *La educación para el tiempo futuro. La educación permanente*. Mexico, CREFAL, 1969. *passim*.

⁵ De um trabalho, ainda inédito e sem título conhecido, a ser publicado brevemente pela Editora Vozes.

tura global, criar condições para que o homem continue se educando. Perguntamos, então: Até que ponto essa diretriz tem sido possível dentro de nossa realidade? Até que ponto a educação tem possibilitado essa atitude de crítica que é própria do homem sujeito?

34

Educação: processo de autotransformação com uma dimensão social

A educação permanente pode ser compreendida como uma reivindicação de um direito à cultura; uma maneira de conceber a vida; uma atitude diante da vida que é para o adulto, o jovem ou a criança, o sentido constante de sua própria busca. Em todos os níveis e idades, a educação deve converter-se numa auto-educação não podendo prescindir como já vimos da participação do próprio sujeito. Onde se infere que a educação jamais poderá ser aceita como uma obra de especialistas, mas de todo o povo organizado, reque-rendo mais ampla participação de todos os setores interessados. É fruto, portanto, de uma grande luta que não poderá ser ganha se todos não a considerarem como um problema que diz respeito a todos e não apenas aos professores e estudantes.⁶

É um processo mediante o qual o homem se desenvolve, informando e transformando o meio em que vive. Nessa visão, a educação não pode ser entendida como um bem, no sentido do ter⁷; o homem deve ser aceito pelo que ele é e não apenas pelo "papel" que representa. Educar é criar condições para ser. Por isso mesmo a educação deve ser defini-

da como um processo de crescimento do homem que, através de diferentes experiências e por meio de uma série de vivências, aprende a se exprimir, a se comunicar, a se interrogar sobre o mundo e o futuro que se coloca diante dele. Não pode ser definida como um conteúdo estático e determinado, a ser assimilado ou adquirido.

No que tange à educação institucionalizada o que ocorre é justamente o contrário. Em todos os níveis, percebemos que há um predomínio da transmissão de conhecimentos e não de descobertas; transmissão de um saber considerado como acabado e não como um processo de descoberta, de conquista.

A escola como uma das agências de educação terá de ser reformulada em seus objetivos, métodos e espírito. Numa linha de educação permanente seu papel tende a diminuir. A educação se processará aquém e além dela. Na realidade a vida mesma é a escola aberta na qual o homem nunca deixa de aprender. E mais, "assegurar a todos a possibilidade de receber educação" não deve ser confundido com a necessidade de escolaridade obrigatória, uma vez que é fora da escola que se aprende a maior parte das coisas. Pois hoje, mais que nunca, há uma tomada de consciência de que "todos os tempos são tempos de educação; todos os lugares são lugares para educação; todas as formas de comunicação e controle social podem reduzir-se ao processo educacional".⁸

Educação: processo fluente que deve eliminar dualismos e barreiras

Continuando, diremos que a educação começa a ser, finalmente, reconhecida como um processo que deve

⁶ FAURE, op. cit., p. 159, nota 145.

⁷ FURTER, P. & BUILTRON, A. A educação permanente na perspectiva do desenvolvimento. *R. bras. Est. pedag.*, Rio de Janeiro, 51(113): 63-93, jan./mar. 1969.

⁸ TRIGUEIRO, op. cit., passim.

eliminar dualismos e barreiras sejam elas artificiais ou não e ajustar-se ao homem colocado frente à sociedade. A educação nesse sentido apresenta-se como uma exigência fundamental da pessoa humana e não como um bem acessório. É uma exigência, uma condição que o homem se realize e se afirme como pessoa. É uma necessidade e tem prioridade. Deverá ser realizada ao lado de outras iniciativas e de outras reformas, mas merece atenção especial.

Nos países do chamado terceiro mundo, amplia-se a tomada de consciência, por parte de vários setores, de que elevado número de seus habitantes não participa da renda, da cultura, das decisões políticas etc. Os agentes dessa tomada de consciência não são apenas alguns representantes das elites mais ou menos privilegiadas, mas também setores da população desfavorecida. E o que tem sido feito nesse sentido?

A educação em qualquer país só será democrática se aberta a todos, a todo o povo. Mas, que se exige de uma educação que seja para todos, de uma educação democrática? Exige-se que ela sirva a todos e não apenas a esta ou aquela classe, a este ou aquele interesse. À escola, como instrumento de democratização da cultura, caberá não apenas proporcionar meios de educar aqueles que a procuram. Democratizada, sua função será mais importante: representar os diferentes grupos, setores etc., integrando-os na sociedade e, mais, favorecendo uma relação democrática entre eles. Não para que se tornem consumidores passivos de uma cultura que não elaboraram ou para cuja elaboração não participaram, mas para que sejam transformadores e criadores de cultura. Por outro lado, as exigências do desenvolvimento social, econômico, cultu-

ral e político das sociedades atuais fazem com que o homem, particularmente o adulto, sinta necessidade de educação, não apenas, como no passado, pelo prazer de aperfeiçoar seus conhecimentos ou de contribuir para o seu próprio desenvolvimento, mas para poder fazer face às necessidades de suas sociedades e poder lhes oferecer as potencialidades máximas de uma coletividade educada e conscientizada.

35

Dentro do enfoque aqui desenvolvido, faz-se necessário, portanto, abolir as barreiras existentes entre os diversos tipos de currículos, de níveis, de graus de ensino. As dicotomias entre educação geral e formação técnica também devem ser suprimidas. Isso só será possível através de uma educação que não separe o conhecimento da prática, a ação da reflexão, a consciência do mundo. Só assim será viável o nascimento de uma forma dialética de pensamento que contribua para situar homens, enquanto sujeitos, na realidade histórica. É preciso lutar, então, por um sistema de educação aberto e global, no qual se processe uma maior circulação entre as diversas agências educacionais; onde cada indivíduo possa orientar-se.

Para que a educação nessa visão seja exequível, somos forçados a reconhecer que toda sociedade deverá tornar-se educativa. Entre outras coisas, far-se-á necessário eliminar diferentes barreiras entre aprendizagem e trabalho, estudo e trabalho, trabalho e lazer, de modo que todas as atividades desenvolvidas pelo homem favoreçam e permitam seu desenvolvimento.

Diante dessas colocações, uma questão se impõe: que fazer para repensar e planejar a educação dentro dessa perspectiva?

I. O problema

Introdução

Preocupação com o recrutamento e formação do administrador escolar encontra-se substanciada em literatura especializada (Culbertson, 1970; Farquhar e Martin, 1972; Graff et al., 1966). Estudos relacionados ao assunto têm, no entanto, indicado resultados contraditórios. Ramseyer et al. (1955) concluíram que variações no preparo profissional, dimensões do sistema escolar e anos de experiência administrativa implicavam diferença significativa na qualidade da administração escolar. Ao contrário, Campbell et al. (1971) afirmaram que a maioria dos estudos demonstrava não haver relação entre formação profissional do diretor e eficiência no desempenho da função.

No Brasil, até a promulgação da Lei n.º 5.692, em 1971, a formação do diretor de ensino primário era prevista através de curso de nível pós-normal, em "institutos de educação", enquanto que, em relação ao

ensino médio, recomendava-se apenas fosse o diretor um educador qualificado (Brasil, 1961). A Lei n.º 5.692/71, em seu Art. 33, determina que a formação de administradores se faça em curso superior de graduação com duração plena ou curta, ou em nível de pós-graduação. No entanto, o Art. 84 da mesma lei assegura os direitos dos administradores estáveis no serviço público à época de sua vigência. Dessa forma, impõe-se aos sistemas de ensino a necessidade de análise da situação funcional e da formação profissional dos diretores de escolas primárias e ginásios, visando a seu possível aproveitamento no ensino do 1.º grau.

Formulação do problema

No caso específico dos diretores de escolas primárias fundamentais da rede oficial de ensino da Guanabara, apenas se pode afirmar haverem concluído o Curso Normal, em ní-

* Diretora adjunta do Ensino para Graduados da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

** Síntese da tese de mestrado defendida pela autora na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, em 1973.

vel colegial; nenhum levantamento até o presente foi levado a efeito sobre formação e eficiência profissionais. Considerando que da atuação do administrador escolar dependerá, em grande parte, o êxito da reforma no Estado, parece haver relevância na execução de estudos que investiguem sua formação em termos não apenas de cursos realizados, mas também quanto ao domínio de conhecimentos específicos para o exercício da função.

Dentro do quadro de referência proposto, o objetivo do presente estudo foi investigar o relacionamento entre a formação profissional do diretor de escola primária oficial da Guanabara e o domínio de conhecimentos específicos para o exercício da função.

Hipóteses

A hipótese substantiva do estudo estabeleceu uma relação positiva entre qualificação profissional, definida pela posse ou não do Curso de Habilitação de Administradores Escolares do Instituto de Educação da Guanabara, e domínio de conhecimentos específicos para o exercício da função de diretor, medido por questionário especialmente construído para a pesquisa.

A hipótese nula afirmou não haver diferença significativa, quanto ao domínio de conhecimentos específicos para o exercício da função de diretor, entre os diretores de escolas primárias oficiais da Guanabara formados e os não formados pelo Curso de Habilitação de Administradores Escolares do Instituto de Educação do Estado. Duas subipóteses foram derivadas da hipótese nula:

1. Não há diferença significativa quanto ao domínio de conhecimentos da Legislação Educacional entre

os diretores formados e os não formados pelo Curso de Habilitação de Administradores Escolares.

2. Não há diferença significativa quanto ao domínio de conhecimentos de Administração Escolar entre os diretores formados e os não formados pelo Curso de Habilitação de Administradores Escolares.

II. Procedimentos metodológicos 37

População

A população estudada totalizou 614 diretores de escolas primárias oficiais da Guanabara, distribuídos pelos 40 Distritos Educacionais do Estado. "Responsáveis pelo Expediente", professores que, em número de 23, encontravam-se provisoriamente na direção de escolas por ocasião da pesquisa, não foram incluídos.

Instrumentação

O instrumento usado para medir as variáveis do estudo foi um questionário composto originalmente de 103 questões, reduzido a 89 após pré-teste aplicado em amostra de subdiretores de escolas primárias oficiais do Estado da Guanabara. O questionário pretendeu avaliar duas áreas básicas de conhecimento: (a) legislação educacional, abordada sob um prisma sistêmico, abrangendo desde a Lei Maior (Constituição) à regulamentação em nível estadual; e (b) administração escolar, englobando os seguintes aspectos: exercício de liderança no desenvolvimento do currículo, administração de pessoal, administração de alunos, e administração de serviços auxiliares. Quanto à forma, o questionário incluiu questões de tipo certo-errado, múltipla escolha, acasalamento, e escala de opinião (tipo Likert, em cinco níveis), selecionadas em função de

sua adequação ao que se pretendia medir.

A validade do questionário foi estabelecida pelo exame cuidadoso de cada item em função de sua relevância para medida do conhecimento específico necessário ao diretor de escola, tarefa assistida por especialistas nas diferentes áreas focalizadas. Esse procedimento apoiou-se em Kerlinger (1964) que afirma ser a validação do conteúdo, eminentemente, um julgamento de valor, devendo cada item ser avaliado pela sua suposta relevância para o universo de que faz parte. Quanto à precisão do instrumento, eliminaram-se as questões sem poder discriminativo através da análise dos itens do questionário.

Coleta de dados

A aplicação do questionário foi feita em dois dias consecutivos, nas sedes dos Distritos Educacionais da Guanabara onde, por convocação do Departamento de Educação Primária, compareceram os diretores de escolas primárias. Tal procedimento evitou a interferência de variáveis estranhas ao estudo, nas respostas ao questionário, e diminuiu a mortalidade,* ameaça comum a estudos que envolvem o uso de questionários, especialmente quando enviados pelo correio. No presente estudo, obtiveram-se 86,18% de respostas sobre o total de informantes. O questionário foi aplicado por técnicos de educação do Serviço de Estatística do Instituto de Pesquisas Educacionais, alunos do Curso de Pedagogia, na disciplina Métodos em Pesquisa Pedagógica I, da Faculdade de Educação da UFRJ, e pela autora do trabalho. Respostas aos itens foram dadas em folhas IBM 155, próprias para apuração por leitora ótica.

* Perda de sujeitos na amostra.

Tratamento estatístico

Para testar a hipótese e as sub hipóteses formuladas no estudo foi medida a significância das diferenças entre as médias dos escores obtidos no total e nas partes do questionário (conhecimento de legislação e administração escolar) pelos dois grupos de diretores, classificados segundo formação profissional, usando-se o teste z (razão crítica) e fixando-se α em 0.05.

Limitação do método

A natureza da pesquisa — *ex post facto* — impediu um controle rigoroso da variável independente (Curso de Habilitação de Administradores Escolares), como seria exigível em estudo experimental. A utilização de grupos originalmente distintos em função da variável independente impossibilitou o relacionamento de causa e efeito entre as variáveis do estudo, pela contaminação da variável independente com outras variáveis não controladas no esquema da pesquisa.

Outra limitação do estudo relaciona-se ao uso do questionário, incluindo aspectos relacionados não apenas a sua elaboração (Hodgkinson e Edelstein, 1972) mas também à forma pela qual são respondidos. Kahn e Cannell (1955) referem-se à tendência humana de não responder sempre com sinceridade, principalmente a perguntas de opinião.

III. Resultados, conclusões e recomendações

Resultados

O teste da hipótese do estudo, que afirmava não haver diferença significativa, quanto ao domínio de conhecimento específico para o exercício

da função de diretor, entre os diretores de escolas primárias oficiais da Guanabara formados e os não formados pelo Curso de Habilitação

de Administradores Escolares do Instituto de Educação do Estado, indicou a aceitação da hipótese, conforme demonstrado na Tabela I.

Tabela I. Resultados obtidos por diretores com Curso e sem Curso de Habilitação de Administradores Escolares no conjunto das questões medindo conhecimento específico para o exercício da função

Diretores	\bar{X}	δ	N
Com Curso	68,849	11,291	153
Sem Curso	62,530	11,069	396

39

RC = 1,23392 (diferença não significativa entre as médias).

As duas subipóteses do estudo, que afirmaram não haver diferenças significativas — a primeira quanto a conhecimentos da Legislação Educacional e a segunda quanto a conhecimentos de Administração Escolar — entre as duas categorias pro-

fissionais de diretores (com e sem Curso de Habilitação de Administradores Escolares do Instituto de Educação da Guanabara), deixaram de ser rejeitadas ao nível de significância de 0.0 (Tabelas II e III).

Tabela II. Resultados obtidos por diretores com Curso e sem Curso de Habilitação de Administradores Escolares nas questões relativas à legislação educacional

Diretores	\bar{X}	δ	N
Com Curso	11,267	3,116	153
Sem Curso	11,111	2,909	396

RC = 0,53561 (diferença não significativa entre as médias)

Tabela III. Resultados obtidos por diretores com Curso e sem Curso de Habilitação de Administradores Escolares nas questões relativas à administração escolar

Diretores	\bar{X}	δ	N
Com Curso	52,581	9,734	153
Sem Curso	51,419	9,743	396

RC = 1,25375 (diferença não significativa entre as médias)

Por não terem os dados indicado a suposta superioridade do grupo de diretores com Curso de Habilitação de Administradores Escolares, formulou-se uma segunda hipótese, com duas subipóteses, introduzindo uma nova variável independente — tempo de serviço na função de diretor,

como indicador de experiência administrativa. Tal procedimento encontra apoio no trabalho de Ramseyer et al. (1955) que indicaram anos de experiência administrativa como um dos fatores a influenciar a qualidade da administração educacional.

O teste da nova hipótese, que afirmou não haver diferença significativa quanto ao domínio de conhecimento específico para o exercício da função de diretor entre os diretores das escolas primárias oficiais da Guanabara, com até cinco anos e

com mais de cinco anos de exercício na função, indicou a rejeição da hipótese ($\alpha = 0.05$) e a superioridade de conhecimento dos diretores com menos de cinco anos de exercício na função (Tabela IV).

Tabela IV. Resultados obtidos no conjunto das questões medindo conhecimento específico por diretores com até cinco anos e com mais de cinco anos de exercício na função

Diretores	\bar{X}	δ	N
Com até cinco anos	64,688	10,172	234
Com mais de cinco anos	61,588	11,643	315

RC = 3,31873 (diferença significativa entre as médias)

Com relação às sub hipóteses, a primeira afirmava não haver diferença significativa quanto a conhecimento da Legislação Educacional entre os dois grupos de diretores, classificados segundo tempo de serviço, e foi confirmada (Tabela V). A segunda sub hipótese, que afirmava não haver diferença significativa, quanto a conhecimento de Administração Escolar entre os dois grupos de diretores, classificados segundo tempo de serviço na função, foi rejeitada (Ta-

bela VI) e indicou a superioridade de diretores com menos de cinco anos de experiência administrativa.

Dados sobre características pessoais, profissionais, de formação, e relativas ao domínio de conhecimentos específicos para o exercício da função de diretor, foram apresentados em tabelas e comentados a título de informações adicionais ao presente estudo e a futuras investigações, no relatório original desta pesquisa (Cruz, 1973).

Tabela V. Resultados obtidos nas questões relativas à legislação educacional por diretores com até cinco e com mais de cinco anos de exercício na função

Diretores	\bar{X}	δ	N
Com até cinco anos	11,316	2,789	234
Com mais de cinco anos	11,034	3,091	315

RC = 1,11844 (diferença não significativa entre as médias)

Tabela VI. Resultados obtidos nas questões relativas à administração escolar por diretores com até cinco e com mais de cinco anos de exercício na função

Diretores	\bar{X}	δ	N
Com até cinco anos	53,371	8,919	234
Com mais de cinco anos	50,533	10,164	315

RC = 3,47259 (diferença significativa entre as médias)

Conclusões

Os resultados deste estudo levaram às seguintes conclusões:

1. Se o domínio de conhecimentos específicos para o exercício da função de diretor parece independer da posse de Curso de Habilitação de Administradores Escolares, pode-se admitir a possibilidade de que (a) o curso não esteja preparando convenientemente o administrador escolar; (b) o curso não esteja selecionando os alunos segundo características pessoais consideradas essenciais ao administrador escolar (Farquhar e Martin, 1972); ou (c) a amostra de diretores com curso não seja representativa da população formada pelo curso (o número de diretores com o Curso de Habilitação de Administradores Escolares, submetidos a questionário, constituiu apenas . . . 21,54% do total de formados por esse curso até 1972).

2. Se o domínio de conhecimentos específicos para o exercício da função de diretor, globalmente considerado, parece ser superior em diretores com menos de cinco anos de exercício na função, é possível concluir que o pessoal formado mais recentemente venha de um currículo mais renovado do Curso Normal, com visão mais ampla do processo educacional.

Recomendações

As conclusões do presente trabalho sugerem as seguintes recomendações:

1. Que se realizem pesquisas com a finalidade de determinar o perfil do diretor da escola de 1.º grau através da respectiva profiessografia.

2. Que o conteúdo curricular do Curso de Habilitação de Administradores Escolares seja reformulado em

função das atribuições e responsabilidades desses professores.

3. Que se revejam os processos usados no recrutamento e seleção de candidatos ao Curso de Habilitação de Administradores Escolares com vistas à adoção de meios mais seguros para identificar aquelas características pessoais consideradas importantes para o exercício da liderança educacional. tais como: comprometimento, coragem, criatividade e capacidade intelectual.

4. Que se promova a reciclagem dos atuais ocupantes da função de diretor de escola do ensino primário fundamental da Guanabara, através de cursos, seminários e treinamento em serviço, visando à atualização e ampliação dos conhecimentos específicos para o exercício da função de diretor e à elevação progressiva de sua formação profissional a nível superior.

Referências bibliográficas

BRASIL. Leis, decretos etc. *Lei n. 4.024, de 20 dez. 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional.* D. O. de 25.12.1961, retif. D. O. 28.12.61; vetos no D. O. de 22.12.61.

———. *Lei 5.692, de 11 ago. 1971. Fixa diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências.* D. O. de 12.08.1971; retif. D. O. de 18.08.1971.

CAMPBELL et alii. *Introduction to educational administration.* 4. ed. Boston, Allyn & Bacon, 1971.

CRUZ, M. A. *Relacionamento entre a formação profissional do diretor de escola primária oficial de Guanabara e o domínio de conhecimentos específicos para o exer-*

cício da função. Tese de mestrado apres. à PUC/RJ. 1973. Não publicada. 113 p.

CULBERTSON, J. A. *Administration as a basic instrument for the elaboration, implementation, and evaluation of educational plans*. Brasília, MEC - INEP / ANPAE, 1968. 71 p. mimeogr.

42

FARQUHAR, R. H. & MARTIN, M. W. New developments in the preparation of educational leaders. *Phi Delta Kappa*, Bloomington, Ind., 54(1):26-30, Sept. 1972.

GRAFF, O. B. et alii. *Philosophic theory and practice in educational administration*. Belmont, Calif., Wadsworth Publ., 1966. 314 p.

HODKINSON, H. L. & EDELS-TEIN, S. Questionnaires. In: *Fact there is error*. *Educational researcher*, Washington, 1(8):9-10.

KAHN, R. L. & CANNELL, C. F. *The dynamics of interviewing*. New York, J. Wiley, 1957.

KERLINGER, F. N. *Foundations of behavioral research*. New York, Holt, Rinehart & Winston, 1964. 739 p.

RANSEYER, J. et alii. Factors affecting educational administration guide-posts for research and action. In: *The school community development study*. Columbus, Ohio, State University, 1955. (Monograph Series, 2).

0. Introdução

O plano escolar, do ponto de vista das instâncias políticas mais altas (Executivo e Legislativo), se apresenta como um conjunto de objetivos quantitativos (elementos a serem escolarizados por níveis e tipos de ensino, recursos para equipamento e funcionamento etc.), acompanhado de recomendações, obrigatoriamente gerais neste nível, de natureza qualitativa.

Compete ao Ministério da Educação Nacional — e a todos os outros Ministérios ou repartições competentes — sob o controle e com a colaboração dos órgãos centrais de planejamento, implantar este plano durante o período estabelecido, procedendo aos investimentos previstos, cuidando do recrutamento e formação do pessoal, segundo as diretrizes qualitativas do plano¹ (reformas de estruturas etc.)

* Diretor do Instituto Internacional de Planejamento da Educação (UNESCO).

¹ ou por decisões diferentes (leis, decretos) do documento chamado, juridicamente, "plano escolar e universitário".

Para operacionalizar o plano, o Ministério da Educação Nacional deve se empenhar em tarefas complementares:

0.1 — Organizar concretamente a oferta da educação de acordo com os objetivos do plano²

Essa tarefa implica uma política de implantação de estabelecimentos de ensino em todo o território, isto é, a organização de uma carta escolar que adapte os objetivos gerais do plano em nível regional e local.

0.2. Organizar um dispositivo de orientação

Visa, ao mesmo tempo, descobrir as aptidões individuais e conciliar, do melhor modo, a "demanda social"

** Conferência realizada no Rio de Janeiro, de 8 a 12 de setembro de 1970, durante o seminário "A integração do planejamento da educação no planejamento econômico e social", programado para o Ano Internacional da Educação. Tradução de Carmen Vargas de Andrade.

² Estes objetivos foram estabelecidos segundo deliberações tomadas em conferências precedentes.

(isto é, os desejos das famílias) com a oferta planejada de educação, concretizada pela carta escolar. Essas duas tarefas estão estreitamente relacionadas.

Em grande parte, a existência de uma oferta de orientação, quantitativa-mente suficiente e diversificada nos diferentes níveis, constitui a preliminar de toda a política de orientação e pode ser considerada, em si mesma, como um fator determinante da adaptação da demanda espontânea dos indivíduos aos objetivos do plano; no entanto, é pouco provável haver coincidência perfeita entre oferta e procura, por si só, especialmente quando os objetivos do plano implicam modificação do comportamento atual das famílias.

Por outro lado, além de uma coincidência puramente quantitativa entre oferta e procura de educação, é desejável que se faça uma adaptação qualitativa entre gostos e aptidões individuais e a escolha de diferentes tipos e níveis de ensino.

Assim, essa adaptação quantitativa e qualitativa da procura espontânea das famílias à oferta planejada de ensino traz à tona o grande problema da organização de um sistema de orientação escolar e profissional continuada.

Poucos países se sentem inclinados a organizar um sistema racionalizado de carta escolar, baseado em objetivos do plano escolar e em sistema de orientação escolar e profissional, que deve completá-lo.

A esse respeito, a experiência empreendida na França, no decorrer dos últimos planos, é especialmente interessante; ilustra concretamente como esses dois importantes problemas podem ser abordados, em se tratando de um grande país.

Na falta de outros exemplos tão sistemáticos, nossa exposição se baseia no exemplo do planejamento educacional francês.

1. Implantação da carta escolar de estabelecimentos de segundo grau

Limitaremos nossa exposição aos problemas da carta escolar e de orientação nas escolas de segundo grau. Realmente, é nesse nível que o problema de conciliação entre demanda social e necessidades de emprego apresenta a maior importância.³

1.1. Os objetivos do 5.º Plano (1966-70) e a nova estrutura do ensino em 1972/73

Os objetivos quantitativos do atual plano escolar e universitário francês foram fixados levando em conta a nova estrutura da pirâmide escolar decidida pelo governo francês, no âmbito da escolaridade obrigatória de 10 anos (faixa etária de 6 a 16).

1.1.1. As novas estruturas do ensino francês por faixa etária:

- a) ensino pré-escolar facultativo (2 a 6 anos)
- b) ciclo elementar de cinco anos (6 a 11 anos)
- c) 1.º ciclo secundário comum (11 a 15 anos) organizado nos colégios de ensino secundário (C.E.S.)
- d) 2.º ciclo secundário diversificado:
 - . ensino de longa duração (15 a 18 anos)

³ Se a orientação puder ser corretamente organizada, em nível de segundo grau, nos estudos superiores, será grandemente facilitada.

liceus clássicos e modernos (L.C.M.)
liceus técnicos: industriais ou comerciais, agrícolas etc. (L.T.)

.ensino de curta duração (15 a 17 anos)

colégios de ensino técnico (C.E.T.): industriais, comerciais, agrícolas etc.

e) ensino superior de curta duração (18 a 20 anos)

institutos universitários de tecnologia (I.U.T.)

formação de técnicos superiores em liceus técnicos (L.T.)

f) ensino superior de longa duração (18 a 22 ou 23 anos)

universidades e "Grandes Escolas".

1.1.2. Os objetivos do 5.º Plano

a) objetivos gerais do 2.º ciclo do segundo grau

Levando em conta as novas estruturas, os objetivos quantitativos gerais do 5.º Plano foram fixados como aparecem no anexo I.

A escolarização, até o final do C.E.S., é a mesma para toda a juventude; ¹ posteriormente, os fluxos dos alunos devem dividir-se assim:

— segundo ciclo de longa duração	35%
— segundo ciclo de curta duração	40%
— entrada no mercado de trabalho ⁵	25%
	<hr/> 100%

¹ com exceção dos ensinos especiais para crianças inadaptadas e da existência de seções das C.E.S.

⁵ freqüentando cursos obrigatórios de tempo parcial.

Essas percentagens foram calculadas levando-se em conta as perspectivas de emprego a longo prazo.

b) objetivos segundo a natureza do ensino

Os alunos do ensino de curta e longa duração devem distribuir-se entre os diversos tipos de ensino nas seguintes proporções (médias nacionais):

— ensino de curta duração (C.E.T.)

.ensino comercial, social e administrativo	55%
.ensino industrial	34%
.ensino agrícola	11%
	<hr/> 100%

— ensino de longa duração (L.T.)

.ensino clássico e ensino moderno	62%
.ensino econômico e ensino comercial	17%
.ensino industrial	16%
.ensino agrícola	5%
	<hr/> 100%

Essas percentagens resultam igualmente de estudos de previsão sobre mercado de trabalho.

1.2. A carta escolar dos estabelecimentos de primeiro ciclo (C.E.S.): os Setores Escolares

Neste nível de ensino, o princípio da organização da carta escolar estabelece que todas as crianças que ter-

minem a 5.^a classe elementar ⁶ devem frequentar um mesmo estabelecimento de ensino do primeiro ciclo (C.E.S.). ⁷

Baseando-se nele, o conjunto do território foi dividido em setores de ensino do primeiro ciclo; cada setor corresponde tanto a um conjunto de "communes",* quanto a uma aglomeração única ou um bairro de grande cidade. O setor de ensino de primeiro ciclo constitui a área de recrutamento do C.E.S. correspondente; assim sendo, é este setor que deve receber — com exceção das escolas particulares — todas as crianças, residentes no setor, que tenham concluído a escola elementar.

Na zona rural, na maioria das vezes, essa organização implica adequado transporte de alunos e serviços de semi-internato, o que levou a uma redistribuição dos locais de ensino "paralelo", anteriormente vigente, ⁸ e exige grande esforço de construção (mais de 1.500.000 vagas novas) que ainda não está totalmente realizado.

Para racionalizar os equipamentos, os estabelecimentos de primeiro ciclo são classificados em quatro tipos, de acordo com a matrícula: 400, 600, 900 ou 1.200 alunos.

⁶ A carta escolar das escolas elementares é estabelecida em função da densidade de população; entretanto, em princípio, graças ao transporte de alunos, as escolas rurais deverão reunir pelo menos 3 classes. Assim, as escolas de classe única serão progressivamente suprimidas.

⁷ Não incluímos aqui a organização pedagógica das C.E.S.

* N. da R. — menor unidade na organização política francesa.

⁸ Últimas classes de estudos primários, colégios de ensino geral, primeiro ciclo dos liceus.

1.3. A carta escolar do ensino de segundo ciclo: os Distritos de Ensino de segundo ciclo

A carta escolar dos estabelecimentos de segundo ciclo tem por objetivo colocar à disposição das crianças, que saem do primeiro ciclo, os diferentes tipos de estabelecimentos e de seções (L.C.M., L.T., G.E.T.), previstos pela reforma do ensino, permitindo assim uma orientação real e eficaz.

1.3.1 A metodologia geral

O contexto da organização escolar, neste nível, é o distrito de ensino de segundo ciclo; essa circunscrição territorial agrupa vários setores escolares. A divisão dos distritos foi feita considerando-se os aspectos geográficos, sócio-econômicos etc.

As dimensões dos distritos variam em função da densidade de população; algumas grandes cidades estão divididas em vários distritos.

A carta escolar do segundo ciclo é o meio utilizado para distribuição local da oferta de educação em todo o território de maneira homogênea; em cada distrito, a oferta de educação é estabelecida segundo as percentagens de distribuição fixadas no plano, com adaptações que as características econômicas das regiões impuserem.

Assim, em todo distrito, certo número de L.C.M., L.T. e C.E.T. está implantado, segundo a importância da população a servir (a população de um distrito escolar varia de 60.000 a 200.000 habitantes).

O ideal, como já foi dito, seria dotar cada distrito de todas as opções e seções previstas nos L.C.M., L.T. e C.E.T., para que o processo educacional pudesse ser totalmente efe-

tuado dentro de cada distrito, constituindo-se uma completa unidade de orientação. Para atingir esse ideal estão sendo realizados grandes esforços.

No entanto, pela multiplicidade de especializações técnicas e profissionais, certos estabelecimentos têm uma área de recrutamento departamental, regional ou até, muito excepcionalmente, nacional; a carta escolar não pode ser, portanto, uma justaposição absoluta de distritos autônomos, mas deve ser estabelecida tendo em vista articulações a serem previstas entre os estabelecimentos de vários distritos solidários e complementares.

1.3.2. *A instalação dos estabelecimentos de segundo ciclo*

A política da carta escolar do segundo ciclo teve que levar em conta os estabelecimentos existentes; entretanto, importantes programas complementares de construção foram realizados, ou estão em andamento; e a instalação de equipamentos novos traz problemas, quanto à quantidade ótima e/ou da melhor escolha quanto à funcionalidade.

A unidade pedagógica básica ⁹ é fixada em 400 a 500 alunos (colégios de ensino de curta duração) e em 600 a 800 alunos (liceus).

Na prática, os estabelecimentos devem corresponder a uma ou duas — excepcionalmente, três — unidades pedagógicas básicas a fim de evitar “cidades escolares” demasiadamente importantes.

A localização geográfica de estabelecimentos inspirou-se na preocupação de aproximar o ensino da população a ser escolarizada, respeitando-se a

⁹ Número mínimo de alunos que concilia a plena utilização de locais e de professores.

lotação mínima fixada para as unidades pedagógicas básicas. Segundo a dispersão da população, a organização dos recursos de ensino deve prever:

- transporte de uma parte de alunos e condições necessárias ao regime de semi-internato
- criação de internatos próprios de um estabelecimento ou comuns a vários.

1.3.3. *A organização de “programas pedagógicos” de estabelecimentos de segundo ciclo; o entrosamento dos objetivos gerais dos planos com os programas de formação dos estabelecimentos*

Já explicamos que, em escala nacional, os serviços de planejamento se limitam a formular — tendo em vista as previsões feitas sobre emprego — os objetivos gerais de escolarização por níveis e por tipos de formação (geral, industrial, comercial, agrícola etc.); na situação atual das informações de que se dispõe, não se pode prever, de Paris — o que aliás não seria desejável — programas minuciosos de diversas especializações (ou seções) que deverão ser organizados em cada estabelecimento da Alsácia ou da Bretanha. É por ocasião da organização da carta escolar dos distritos que os “programas pedagógicos” — listas de especializações a ensinar — de cada estabelecimento são determinados.

A definição dos programas pedagógicos dos L.C.M. não suscita dificuldades especiais. ¹⁰ Mas, a definição dos programas dos L.T. e C.E.T. implica pesquisa para uma adequação, tão boa quanto possível, entre as especializações profissionais a

¹⁰ A lista das seções, em princípio, é idêntica; difere somente quanto à quantidade, segundo o número de alunos.

criar e as necessidades de mão-de-obra existentes ou previstas dentro do distrito ou mesmo do departamento e da região; mas, de qualquer modo, trata-se de estabelecer um mapa de especializações profissionais e técnicas.

48

O estudo dessas necessidades é feito, quanto ao plano local e regional, pelos serviços de ensino técnico e outros serviços competentes,¹¹ controlados pelo plano nacional, para estabelecer a necessária coordenação. Assim, por ocasião da organização dos "programas pedagógicos" dos estabelecimentos de segundo ciclo, é que se realiza o entrosamento entre os objetivos do plano, necessariamente bastante gerais (por grupos de especializações) e as decisões que fixam os objetivos específicos por estabelecimento.

Esse processo descentralizado pressupõe meios suficientes para o estudo das necessidades de mão-de-obra em nível regional, departamental e local. Este é um problema que ainda não está bem resolvido.

Claro está que os programas pedagógicos organizados devem ser revisitos permanentemente em função das necessidades de mão-de-obra (supressão e criação de novas seções); estes programas devem igualmente ter em conta as modificações sugeridas no conteúdo das próprias formações (tendência à redução do número de especializações e organização de formações mais polivalentes).

1.4. O processo de elaboração da carta escolar e suas dificuldades

O progresso de estudo da carta escolar é bastante descentralizado, mas

¹¹ Especialmente, os serviços econômicos dos "préfets" das regiões, encarregados dos planos de desenvolvimento econômico e regional.

sempre conduz a uma decisão do Ministério da Educação Nacional.

Em escola departamental e regional, os trabalhos de divisão dos setores e dos distritos, a escolha da localização dos estabelecimentos de ensino e suas finalidades são efetuados com base nas instruções ministeriais e em conexão com o Inspetor-Geral da organização escolar, e pelos serviços de inspeção acadêmica (departamentos) e dos reitorados (regiões); a Comissão acadêmica da carta escolar, que reúne todos os serviços e personalidades competentes, opina então sob a presidência do Reitor da Academia.

As propostas das reitorias são estudadas no Ministério da Educação Nacional pela Subdireção da Orientação; os prefeitos da região são chamados para consulta, antes da decisão ministerial.

O estabelecimento de uma carta escolar nacional, com as modificações que implica, por vezes encontra resistência por parte das autoridades locais (municipais) ou dos professores.¹² São, em geral, pequenos problemas que dependem de diplomacia administrativa.

Essa resistência pode, também, partir dos pais, na medida em que a carta escolar significa uma oferta de educação de caráter "voluntarista" e que pode, de certo modo, contrariar a "demanda social". A organização da orientação deve permitir que essas dificuldades sejam superadas.

2. Princípios e mecanismos da orientação escolar e profissional

O papel do mecanismo de orientação escolar e profissional é duplo: por

¹² que temem a possibilidade de transferência.

um lado, detecta as atitudes especiais de cada criança e analisa seus gostos, a fim de aconselhá-la quanto aos caminhos escolares e profissionais que lhe sejam mais convenientes; de outro, orienta os fluxos de alunos e estudantes em função das realidades de emprego, realidades estas que, num sistema educacional bem planejado, deveriam ser traduzidas — tão exatamente quanto possível — pelas oportunidades de formação.

Aparentemente pode haver um conflito entre o ponto de vista das famílias que gostariam que a escolha fosse determinada unicamente pela aptidão dos filhos e as exigências do planejamento econômico, que conduzem a um sistema de regulação dos “fluxos” de alunos, relativamente “voluntaristas”.

Em teoria esse conflito existe, mas não é preciso dramatizar. Na verdade, a experiência prova que as famílias — pela dificuldade cada vez maior de serem informadas sobre a multiplicidade das carreiras escolares e profissionais — desejam, ao contrário, receber conselhos que possam conciliar, ao mesmo tempo, os interesses e as aptidões individuais de seus filhos com as necessidades sociais.

Entretanto, o conflito pode surgir ao fim do primeiro ciclo secundário, quanto à escolha entre a continuação dos estudos gerais e a entrada em estabelecimento de ensino profissional ou técnico. Como diremos mais adiante, o recurso ao exame é a solução, no caso de opiniões divergentes inconciliáveis entre famílias e o conselho de orientação.

2.1. Princípios gerais da orientação

2.1.1. *O mecanismo da orientação é inseparável da organização geral do ensino*

O mecanismo da orientação não é uma instituição isolada, mas, ao contrário, está estreitamente ligado à organização do ensino. Aliás, convém lembrar que a própria estrutura do ensino, na França, foi concebida em função da idéia de observação e de orientação dos alunos.

As escolas de ensino secundário foram especialmente criadas para permitir a orientação de alunos; os métodos pedagógicos, a formação de professores, a modalidade de colaboração de professores e de especialistas (conselheiros de orientação, médicos de saúde escolar, assistentes sociais etc.) no âmbito das equipes são fatores que influenciam a eficiência do esforço de orientação.

A carta escolar, como já foi dito, desempenha papel primordial na orientação, para a qual ela constitui o apoio material.

2.1.2. *Orientação implica serviços e recursos específicos*

A execução da orientação exige serviços e funcionários especializados:

a) para efetuar exames psicológicos individuais (entrevistas, testes etc.) que constituem, muitas vezes, complementos de informação indispensáveis quanto à ficha individual do aluno;

b) para difundir a informação junto às famílias e às crianças, e orientar mais racionalmente suas aspirações.

2.1.3 *Mecanismo da orientação*

O mecanismo da orientação implanta serviços especializados de orientação e de informação e, além disto, procedimentos e mecanismos de orientação no âmbito dos estabelecimentos escolares e distritais.

a) Serviços de orientação e de informação

Os centros de orientação escolar e profissional são organizados em todos os departamentos.

Os conselheiros dos centros da OSP* participam dos conselhos de classe e dos conselhos de orientação nos estabelecimentos de ensino de segundo grau, especialmente no CES; oferecem a contribuição de sua competência ao estudo psicológico das crianças, como também informações mais esclarecidas quanto ao mercado de trabalho. Podem também aconselhar diretamente famílias e alunos que vêm consultar os centros.

b) Os procedimentos de orientação

Os procedimentos de orientação são organizados sistematicamente ao longo do primeiro ciclo secundário:

quando da entrada no primeiro ano (chamado "6.º ano"), uma comissão de orientação do setor estabelece o caso de cada aluno vindo da escola elementar e decide quanto a seu ingresso em determinada seção do primeiro ciclo, levando em conta o histórico escolar e o desejo da família;

durante todo o primeiro ciclo, os alunos são objeto de observação regular (elaboração de fichas escolares individuais) no âmbito dos conselhos de classe,¹³ e do conselho de orientação (interclasses); no fim de cada ano, o conselho de orientação decide quanto à admissão à classe superior, à repetência ou à transferência de seção;

* *Orientation Scolaire et Professionnelle.*

¹³ São organizados 6 conselhos de classe, por ano.

no fim do primeiro ciclo, o conselho de orientação opina quanto à orientação desejável para cada criança, entre os diferentes estabelecimentos do segundo ciclo; essa opinião é precedida de um trabalho de informação junto às famílias e alunos, a fim de ajudá-los na escolha. Nesse nível, a instância de decisão é o conselho de orientação do distrito, que é fora do estabelecimento.

Os procedimentos de orientação se apoiam na observação prolongada das crianças e nas decisões das assistências escolares (professores, conselheiros da OSP, médicos etc.). Os pais podem recorrer ao exame, caso se oponham à decisão relativa a seu filho; no entanto, dentro do possível, o diálogo com a família deve prevalecer sobre os procedimentos formais do recurso.

3. Conclusão

A idéia de organizar uma carta escolar que ofereça às crianças de todas as regiões possibilidades iguais de educação e que, ao mesmo tempo, seja a concretização dos objetivos do plano em nível nacional, é bastante antiga,¹⁴ mas só foi realmente implantada no decorrer do 5.º Plano (1966-70). A rede de estabelecimentos de ensino de primeiro e segundo ciclos do segundo grau deverá ter a implantação completada durante o 6.º Plano (1971-75).

A organização de um mecanismo de orientação, que atualmente cobre todo o país, correspondeu ao esforço de implantação de uma infra-estrutura planificada de estabelecimentos escolares do primeiro e segundo ciclos.

¹⁴ As primeiras comissões acadêmicas da carta escolar foram criadas em 1957.

Se compararmos o aumento dos efetivos escolares, nos diferentes tipos de estabelecimentos do segundo ciclo, e os objetivos do Plano, que foram apresentados anteriormente, é possível verificar razoável entendimento; as percentagens de entrada nos liceus clássicos e modernos, especialmente, se encontram atualmente nos limites das previsões, ao contrário do que se poderia temer; e mais: o crescimento dos índices de entrada em liceus e colégios técnicos está de acordo com os objetivos.

Parce-nos, assim, que o mecanismo geral implantado é realmente eficaz para conciliar a demanda familiar com os objetivos do plano, sem pressão excessiva sobre as expectativas

das famílias. Em verdade, a experiência demonstra que, na maioria dos distritos escolares, o recurso ao exame para contestar as decisões dos conselhos de orientação não é sistemático.

A eficácia desse mecanismo ainda deverá melhorar com a complementação da rede de estabelecimentos de segundo ciclo.

No entanto, é impossível prejulgar a transformação, a longo prazo, do comportamento das famílias. De algum modo, o 6.º Plano — no momento, em elaboração — deverá modificar certos objetivos do 5.º, e o esforço de adaptação entre oferta e procura será contínuo.

A estreita relação entre distúrbio emocional e desajustamento escolar está claramente expressa na alta percentagem de crianças e adolescentes encaminhados a serviços e clínicas psicológicas, por motivo de dificuldades na escola.

Em amostra estudada no Centro de Orientação Juvenil, do então Departamento Nacional da Criança, verificou-se que mais da metade daquele grupo encaminhado ao serviço vinha por desajustamento à escola, entre outros motivos.

No prosseguimento desse estudo, verificou-se que, num grupo de 100 crianças, de nível mental dentro ou acima da faixa média, 92 apresentavam desajuste à escola, acompanhado de, pelo menos, um outro problema, como determinante do encaminhamento.⁶

Neste último grupo, confirmava-se a observação de Mauco, do Centro Claude Bernard, de Paris: "...comumente, é no comportamento afetivo profundo da criança que o educador deve pesquisar as causas das dificuldades escolares e dos atrasos pedagógicos."

Ao focalizarmos a criança com distúrbio emocional em sua relação com a escola, iremos encontrar situações diversas que podem coexistir ou suceder-se mas que, para clareza, convém separar:

1. a criança se recusa a freqüentar a escola, em função de dificuldades emocionais;
2. a criança consegue freqüentar a escola, onde as dificuldades poderão repercutir ou não, e receber do ambiente escolar influências que variam: positivas ou negativas;
3. os problemas apresentados pela criança determinam a necessidade de um regime escolar especial, cujo estilo será definido pela natureza desses problemas e por sua maior ou menor gravidade.

Seja qual for a situação, é óbvia a importância do entrosamento da escola (ou da escola em perspectiva, nos casos incluídos no item 1) com a família e com os especialistas que se incumbem de ajudar a resolver a integração da criança numa vida escolar razoavelmente satisfatória. A Dra. Margaret Methven, Diretora da Clínica de Orientação do Royal Hospital for Sick Children, de Edimbur-

* Professora de Psicologia Clínica do Departamento de Psicologia da PUC/GE.

go (Escócia), afirmou que a escola constitui, para a criança, a própria realidade. Essa afirmação parece muito válida em nossa cultura, não obstante as tentativas de “desescolarização” de que nos chegam notícias recentes.¹

A criança que não consegue freqüentar a escola

54

A recusa em freqüentar a escola recebeu uma rubrica própria — fobia escolar — por suas conseqüências específicas e por suas características de “ansiedade localizada ou circunscrita à freqüência à escola”. Lippman² ressalta a freqüência com que o problema surge de maneira súbita e dramática, em crianças que até então, *aparentemente* (grifo nosso), davam a impressão de um bom ajustamento à vida e até mesmo à escola. Por trás desse aparente ajustamento, haveria por certo outras ansiedades, cujos efeitos, por não serem tão dramáticos, teriam passado despercebidos, não obstante suas características patológicas.

Taussing³ cita dados que, embora não significativos, levam à suspeita de um aumento de incidência da fobia escolar de 1950 para 1958.

Com esse autor, todos os estudiosos do problema concordam em que a recusa em ir à escola é uma “expressão sintomática” de problemas mais complexos, na maioria das vezes ligados à ansiedade de separação.

Os pretextos alegados pela criança para não ir à escola são muito freqüentemente indisposições de natureza física: tonteiras, vômitos, cólicas que, na maioria dos casos, ocorrem somente nas horas que precedem o início do horário escolar e, muitas vezes, desaparecem tão logo passe o “perigo” de ir à escola. Esses sintomas de suposto mal-estar físico

podem ocorrer também durante as aulas, determinando eventualmente o apelo para a família, a fim de que o menino ou menina seja retirado do colégio.

O exame pediátrico terá de ser *sempre* a primeira providência e só depois de verificar a ausência de qualquer distúrbio físico, motivando as queixas da criança, é que se poderá levantar a hipótese de fobia escolar. Antes de afastada, pelo médico, a hipótese de uma doença física, qualquer suposição de manifestação de problema psicológico é perigosa, colocando em sério risco a saúde e a vida da criança.

A garantia do exame pediátrico já excluía a hipótese de qualquer doença física, no caso de “José” — que se queixava de cólicas na hora de ir para a escola, e também exigia que chamassem a mãe para levá-lo de volta, da escola para casa, alegando o mesmo tipo de mal-estar. No ano anterior, José freqüentara a escola razoavelmente bem. As queixas se iniciaram depois que a mãe reiniciou um trabalho de tempo parcial. Muito ansiosa e culpada, mesmo sabendo que não havia doença física, a mãe de José telefonava constantemente para o colégio, nos dias em que ele aceitava participar normalmente das atividades escolares. No caso, as queixas de José tinham o claro objetivo de controlar a família e concentrar em si próprio as atenções da mãe. Esclarecida a família e solicitada a cooperação da professora, a situação de José se normalizou.

Não nos parece que, no caso dessa criança, se pudesse constatar propriamente uma fobia. O menino explorava, tranquilamente, a ansiedade da família, sem contudo apresentar a ansiedade aguda, o pânico que caracteriza as crianças aterrorizadas diante da situação escolar.

Nesses casos, em que não estão envolvidos problemas emocionais profundos (como se verificou no exame psicológico de J.), estamos de acordo com Taussing, em que a insistência na volta à escola é a melhor atitude.

Divergimos da opinião dele, quando considera "antigo" o ponto de vista de que a criança e sua família necessitam, respectivamente, de tratamento psicoterápico e orientação paralela. A nosso ver, ontem, como hoje, a indicação de tratamento ou de manipulação de situações externas — como a insistência na volta à escola — irão depender da natureza de cada caso, isto é, dos conflitos subjacentes à recusa da escola.

Para ilustrar, citaremos o caso de "Gilda" (6 anos) que recusava sistematicamente a escola: encontrava-se, já, no quarto colégio, tendo recusado, em pânico, os três anteriores. A história do desenvolvimento de G., desde o nascimento, era uma série de rejeições, como interferência de mães substitutas e um relacionamento extremamente difícil com a própria mãe. Além da fobia escolar, G. apresentava outros sintomas: enurese, insônia, fuga ao convívio com outras crianças.

G. está em tratamento psicoterápico há cerca de um ano, recebendo seus pais orientação paralela. Está frequentando a escola há vários meses, sem manifestar qualquer pânico ou recusa. Mas, embora esteja superado o sintoma da fobia escolar, G. necessita ainda bastante tempo de tratamento.

Também foi considerado necessário o tratamento psicoterápico que a família não procurou, no caso de "Júlio" (6 anos e meio) que se recusa ir à escola alegando temor de não acertar nas tarefas solicitadas pela

professora e chegando a expressar claramente o medo de castigo físico, caso não tenha sucesso plenas tarefas. J. é uma criança muito escrupulosa em tudo o que faz e mesmo ao brincar não consegue ter prazer, tal o medo de não acertar. Em lugar de divertir-se com os brinquedos, arruma-os, cataloga-os, como se cumprisse uma obrigação penosa.

Seu temor de ser espancado na escola é totalmente infundado, uma vez que o colégio que frequenta é conhecido como extremamente liberal, de tal sorte que seus medos, no caso, decorrem de fantasias totalmente discordantes da realidade.

Além da fobia escolar, J. tem medo de animais e dificuldade em relacionar-se com outras crianças.

Se a fobia escolar é uma expressão sintomática, é certo que as medidas de recuperação têm de ser indicadas de acordo com o quadro específico que se observa em cada caso. Por isso mesmo, o próprio Taussing admite que, em certos casos, a recuperação cabe a "uma clínica psiquiátrica ou psicológica".

A tentativa de solução imediata do problema poderá decorrer — quando generalizada — de uma ansiedade não só das famílias, mas dos próprios profissionais, diante de uma pressão de ordem legal, sobretudo nos países onde a fiscalização da lei de obrigatoriedade escolar é rigorosa.

Daí a prioridade, geralmente concedida, nas clínicas de orientação, aos casos de fobia escolar. Essa prioridade é uma medida justa, já que qualquer criança tem sua vida estagnada, desde o momento em que não frequenta escola.

Da ansiedade já mencionada podem decorrer situações que têm aspectos

grotescos, como no caso do menino de 8 anos, com fobia escolar, manejada à base da pressão: com apoio da clínica, a família colocou-o no carro à força, ainda em pijama, acompanhado de pai, mãe e pastor da igreja que freqüentavam. Durante o trajeto, foi possível vesti-lo de modo que pudesse entrar na escola, ainda sob a pressão autoritária dos que o acompanhavam.

56 Convém ressaltar que não se enquadram na rubrica de fobia escolar os estudantes — crianças ou adolescentes — que, intencionalmente, deixam de comparecer às aulas para se ocuparem de atividades que correspondem aos seus interesses mais imediatos. Estes, os que fazem “gazeta”, não apresentam qualquer ansiedade que corresponda à sintomatologia que acima descrevemos.

Por outro lado, na criança pequena que inicia a freqüência à escola, a ansiedade de separação é normal, até certo ponto. A resistência a entrar ou a permanecer na classe, nesses casos, é tão freqüente que os jardins da infância e escolas maternas já têm suas disposições específicas para esses casos. A não ser que a dificuldade de separação se prolongue além do esperado, não se podem atribuir características patológicas a essas crianças.

A criança-problema na escola comum

Em sua grande maioria, as crianças que têm problemas emocionais podem e devem freqüentar a escola comum, desde que seja possível um nível razoável de tolerância de parte a parte, isto é, que a escolha do colégio corresponda às condições de cada criança. Para exemplificar, uma criança hipercinética terá muitas dificuldades de adaptação numa escola em que a disciplina é extremamen-

te rígida. Este é o caso de “Antonio” (7 anos), bastante agitado, portador de discreta difusão cerebral mínima. A. se queixa do colégio e o colégio se queixa dele. A proximidade de casa é o motivo por que a família o manteve por muito tempo nessa escola, que a mãe descreve como extremamente limpa, onde as mães não têm permissão para entrar — deixando as crianças na porta — a não ser quando especialmente convidadas para reuniões. As crianças não têm licença para ir ao banheiro senão em horário predeterminado e todas as condições de funcionamento da escola correspondem a esse clima de extrema rigidez. Em casa, a família não considera A. uma criança difícil e os parentes do interior, com quem passa férias, recebem com muito agrado sua visita. Parece óbvio que A. não teria tantas dificuldades no início da alfabetização, nem haveria tantas reclamações contra seu comportamento, se freqüentasse outro tipo de colégio.

Outras escolas caracterizam-se pela exigência quanto à aprendizagem intelectual, sendo considerados, por isso, colégios de elite. A preferência dos pais por esse tipo de escola tem, muitas vezes, o sentido de afirmação social e intelectual, da qual julgam depender o sucesso futuro dos filhos, na vida. Daí o clima de tensão com que se disputa uma vaga nos exames para ingresso, com todas as características de ansiedade — na criança e na família — de um vestibular universitário. Em outros casos, trata-se de cumprir uma tradição: o menino ou menina tem que estudar naquela escola onde estiveram seus antepassados e seus irmãos mais velhos, quer tenha ou não condições para adaptar-se a esse tipo particular de ensino. Se as condições emocionais — intelectuais — da criança não permitem um ajustamento favorável ao ambiente e às exigências do colégio,

as conseqüências só podem ser negativas.

Em alguns casos, até mesmo o nível sócio-econômico do ambiente escolar pode aumentar a dificuldade de ajustamento da criança, como aconteceu no caso de "Pedro" (12 anos), que estava em tratamento psicoterápico por dificuldades emocionais. Os pais de P. eram separados há alguns anos. O menino e a mãe viviam com a avó materna, em condições econômicas muito precárias. O pai, cuja contribuição para a manutenção de ambos era diminuta, decidiu aliviar sua culpa colocando o filho numa escola dispendiosa, freqüentada por crianças de nível sócio-econômico muito elevado, onde P. se sentia profundamente infeliz. A transferência de P. para uma escola mais modesta contribuiu, sem dúvida, para seu melhor desenvolvimento emocional.

É interessante observar que há crianças com dificuldades emocionais que se evidenciam em sintomas claros, mas que conseguem mantê-las completamente isoladas de sua vida escolar. Manifestam sintomas tais como anorexia, insônia, enurese, conflitos agudos com pais e irmãos e, no entanto, na escola, são bons alunos, relacionando-se bem com colegas e professores e rendendo bem nos estudos. Exemplo de um desses casos é "Maria" (9 anos), da qual a escola não tem qualquer queixa. Maria é filha adotiva de pais idosos, que a acolheram com grande carinho. Em casa, M. não aceita qualquer disciplina, não cumpre horários, não aceita frustrações e faz cenas freqüentes de choro e rebeldia.

Outro caso nesse gênero é de "Lui-za" (4 anos), muito inteligente e viva, com excelente adaptação no jardim da infância. A família procurou uma clínica para tratamento de L. em função de um problema de mas-

turbação compulsiva, que se vinha acentuando, e que ocorria em casa, em visita a parentes, na pracinha, mas nunca ocorreu na escola que L. freqüentava já há dois anos. Além desse sintoma, L. tinha ainda enurese noturna e roía as unhas das mãos e dos pés. São freqüentes os casos onde o desajustamento invade a escola, levando a criança a perturbar a classe com seu comportamento. Outros, embora com atitudes até mesmo bizarras, conseguem que estas sejam aceitas pela professora e pelos colegas e atingem um rendimento satisfatório: "João" esteve em tratamento psicoterápico por vários anos, manifestando sintomas graves, diagnosticado como psicótico. Todo seu comportamento, mesmo na terapia, era extremamente doente. Seus pais eram, ambos, muito perturbados e dificilmente colaboravam com o tratamento. No colégio, J. assistia à maior parte das aulas sentado no parapeito da janela da sala de aula. No entanto, o rendimento foi sempre satisfatório e conseguiu completar o curso primário, aos 11 anos, com muito bom nível de aprendizagem.

"Paulo" tem uma disritmia cerebral acentuada; vem sendo acompanhado por neurologista e é mantido constantemente sob medicação. Além disso, seu comportamento é dissociado e o material de suas sessões psicoterápicas é nitidamente psicótico. Representa ora o papel de um imperador, comandando de cima de um trono — uma cadeira sobre uma mesa — ora se identifica com atletas de destaque. P. conseguiu realizar todo o curso primário numa escola pública e ingressar no ginásio, com rendimento razoável.

Embora muito doentes, essas crianças conseguem manter uma parte de seu psiquismo funcionando intelectualmente bem, a ponto de fazerem

aquisições que não são discordantes daquelas conseguidas pelos demais colegas de classe.

58

Em outros casos, o rendimento escolar é diretamente atingido pelas dificuldades emocionais que, no entanto, são muito menos acentuadas que as apresentadas pelos casos acima citados: "Jaime" (13 anos), cursava o primeiro ano secundário. Sua história escolar era uma série de reprovações e de repetências. Intelectualmente, J. era bem dotado, na verdade, como se pode constatar tanto nos testes a que se submeteu, como durante as sessões de psicoterapia, e até no próprio colégio. Além das dificuldades na escola, J. tinha um problema de obesidade, dormia mal e tinha conflitos freqüentes com todos os irmãos. No caso de J., foi possível verificar até que ponto sua fantasia onipotente prejudicava o rendimento em Matemática. Nas sessões de terapia, freqüentemente fazia cálculos no papel em relação a dinheiro: sobre a mesada, sobre o que julgava serem os lucros do negócio do pai ou a remuneração da terapeuta. Verificava-se então que errava nos cálculos porque os resultados tinham que obedecer às idéias preestabelecidas de sua fantasia onipotente.

Assim, em todas as operações que fizesse, por exemplo, com relação a lucros nos negócios do pai, jamais encontrava os resultados legítimos; encontrava os números fabulosos que correspondiam a sua onipotência.

Na freqüência a uma escola compreensiva, que não o pressionava, J. encontrava, no entanto, a cada momento, o choque com a realidade dos verdadeiros resultados das operações matemáticas encontradas pelos colegas e professor — para situarmos apenas o exemplo de uma

das matérias. Se não freqüentasse o colégio, correria um risco muito maior de perder-se em seus delírios de grandeza. E mais: partiu da escola o encaminhamento de J. para exames psicológicos e tratamento.

Quanto à importância da participação da escola na recuperação da criança com dificuldades emocionais, vale a pena acentuar alguns aspectos:

1. O psicólogo ou a equipe de orientação psicológica da escola tem uma função importante, não somente em relação aos alunos, mas no apoio prestado aos professores e até mesmo à própria direção — como mostrou a experiência do Gabinete de Psicologia da Escola Guatemala² no trato com os alunos difíceis.

2. O educador atento tem o conhecimento direto e constante de seus alunos e poderá fazer muito por aqueles que apresentam dificuldades de ajustamento. Com a proliferação atual dos serviços de psicologia, observa-se que nem sempre o professor está consciente do seu próprio valor junto à criança. Há uma procura insistente de exames psicológicos, ao surgir a primeira dificuldade, como se os testes pudessem ter maior peso que o convívio, durante muitas horas diárias com a criança.

3. Nos casos em que há real necessidade dos serviços do psicólogo, é importante o contacto direto entre este e o colégio. Quando a escola se dispõe a esse contacto e é capaz de usar realmente a colaboração do psicólogo, pode-se prestar ajuda à criança, como se verificou nos dois casos que passamos a resumir: "Lucia" (7 anos) provocou grande ansiedade na escola por um problema de exibicionismo, despindo-se diante de crianças e adultos. Seus pais

procuraram ajuda por indicação da escola e foi possível verificar, na primeira entrevista, que tinham insidioso, de maneira inadequada, na forma de transmitir informações sexuais à menina. Esta revelou, no exame psicológico, toda a ansiedade que procurava transmitir e dividir com o pessoal da escola. Além da orientação aos pais, professora, orientadora e diretora da escola tiveram contacto direto com a psicóloga, conseguindo segurança para controlar o comportamento exhibitionista da menina, que foi logo superado.

Outra situação é a de "Vera" (8 anos e meio). Foi encaminhada para exame e tratamento psicoterápico através do pediatra. Dotada de nível mental muito acima da média, unha dificuldades na escola, a par de muitas outras como rebeldia, conflito, ciúme dos irmãos e brigas com as empregadas da família. Tendo sido classificada inicialmente na turma mais adiantada de sua série escolar, não pôde manter-se nela por suas dificuldades de comportamento e de aprendizagem, sobretudo de língua estrangeira, obrigatória no currículo. Foi então transferida para a classe mais fraca, que estava frequentando ao iniciar o tratamento. Através do material das sessões de V., foi possível perceber o quanto se sentia desvalorizada e diminuída, sem estímulo, na classe fraca. Proposta, através da mãe, uma entrevista da psicóloga com a direção da escola, V. foi avisada desse projeto com bastante antecedência, tendo havido oportunidade de se trabalhar toda a sua ansiedade em torno do encontro. A escola concordou plenamente em transferir a menina, no semestre seguinte, para uma classe mais de acordo com seu nível, o que concorreu sensivelmente para melhor utilização da terapia e consequente recuperação da criança.

Os bons resultados obtidos nesses contactos não significam o que o psicólogo ou a clínica tenha soluções mágicas para sugerir à escola, em favor da criança com problemas emocionais. Na maior parte das vezes, seu papel consiste em reforçar, no educador, a confiança em seus próprios recursos e de encorajá-lo a utilizar-se deles em favor da criança.

Classes especiais para crianças com distúrbio emocional

59

As classes especiais para crianças retardadas fazem parte do nosso sistema escolar há muito tempo. Infelizmente, podem ser encontradas nessas classes crianças supostamente pouco inteligentes, mas na realidade atingidas por dificuldades de ordem emocional: os falsos oligofrênicos.

Tentativas esparsas já começam a esboçar-se, na rede particular, no sentido de atender, em regime mais liberal, em pequenos grupos, com ensino quase sempre individualizado, a criança com distúrbio emocional.

As classes especiais que tivemos oportunidade de conhecer no exterior constituem medida intermediária, de caráter temporário, para esse tipo de criança. Geralmente as turbulentas, cuja presença se torna incômoda para colegas e professores, por apresentarem um comportamento dificilmente controlável, são as que se encaminham com maior frequência para a classe especial. Tenta-se, através dessa medida, quebrar um círculo vicioso que se instala quando a criança não permite que as atividades escolares decorram de maneira razoável. Alivia-se a tensão criada por essa situação, na classe comum. E a criança difícil passa a ser atendida durante uma parte do horário escolar, ou durante um período letivo, num ambiente mais li-

vre, mais tolerante, fora das exigências do ritmo de aprendizagem que se propõe à criança normal.

A decisão da escola, quanto ao encaminhamento da criança para uma classe especial, é confirmada através de exames psiquiátrico e psicológico e tem que contar com a aquiescência e colaboração da família.

60

Tivemos oportunidade de observar dois tipos de classes especiais para crianças com distúrbio emocional:

a) Classe especial funcionando dentro da escola comum, nos Estados Unidos, proporcionando cada dia um período de atividades livres, atendimento individual nas matérias escolares e contacto pessoal com um professor especializado.

Convém lembrar que a escola americana funciona em regime de horário integral, pela manhã e à tarde. A classe especial acolhe a criança-problema num desses períodos, em geral na parte da manhã, continuando a freqüência à classe comum, na parte da tarde. Assim, a criança não se afasta totalmente de colegas e professora, desde que nunca se perde de vista a idéia de sua reintegração no regime de escolaridade normal.

A estreita colaboração entre escola e clínica permite que sejam tomadas, em conjunto, as decisões de encaminhamento para a classe especial e a de reintegração no regime comum. Nessas reuniões, discute-se minuciosamente o comportamento e o rendimento da criança numa e noutra situação, com participação da equipe clínica — que realizara anteriormente os exames completos da criança e de sua situação familiar — e ainda do psicólogo escolar, diretor e professores de classes comuns e de classes especiais.

Através do estudo de cada caso, pelo grupo, não somente se chega a uma compreensão global das dificuldades de cada criança, ou da superação delas na classe especial, mas há uma contribuição recíproca, da equipe clínica para o pessoal docente e vice-versa, das situações que podem contribuir para o desajustamento da criança ou para melhorar suas condições de adaptação à vida e à escola.

b) Na Inglaterra, as classes especiais surgiram em consequência da II Guerra Mundial e de todas as vicissitudes que durante a fase final do conflito atingiram a população civil. Em Londres, particularmente na zona leste da cidade, condições de vida desfavoráveis foram consideradas influências seriamente negativas para o ajustamento da criança.

Nessa área da cidade foram estabelecidas as *Special Tutorial Classes for Maladjusted Children*, funcionando fora dos prédios da escola comum, por se considerar o clima de liberdade necessário às classes especiais, incompatível com o regime de disciplina da escola comum. Além disso, julgava-se que o afastamento geográfico poderia aliviar os ressentimentos da criança desajustada contra a escola comum, e que esse alívio poderia facilitar sua readaptação futura no regime escolar normal.

Em contraste com o horário escolar das demais crianças que, como nos Estados Unidos, ocupa a maior parte do dia, as classes especiais funcionavam, pelo menos na fase inicial, num único turno — pela manhã ou à tarde.

Cada professor tinha a responsabilidade de trabalhar com um grupo de seis crianças, em média. Essas classes eram mistas, predominando porém o número de crianças de sexo masculino, na proporção de 4 para 1 do sexo feminino.

A frequência a essas classes era prevista para um período letivo de 8 meses, ao fim do qual deveria ser possível a reintegração na classe comum. A percentagem de casos de sucesso foi avaliada em 80%, na fase inicial da experiência, constatando-se inclusive um aumento de Q.I., em exames psicológicos dessas crianças, o que faz supor que o exame inicial fora atingido pelas dificuldades emocionais, que teriam prejudicado o rendimento.

Durante o dia, além de breve período de estudo de matérias do programa escolar, eram incluídas atividades de auto-expressão, visitas a museus, jardins zoológicos, ou quaisquer outras que correspondessem ao interesse das crianças.

Colocamos essas informações, colhidas diretamente na Inglaterra, no item correspondente a classes especiais, a fim de respeitar a classificação que é atribuída a esse tipo de recurso no sistema escolar desse país, já que, funcionando em prédio isolado, seria mais lógico incluí-lo no item seguinte.

Escolas especiais para crianças desajustadas

A rede escolar brasileira é francamente deficitária quanto à necessidade de recursos para recuperação de crianças com desajustamentos graves, que necessitam tratamento em tempo integral, atingindo-a como um todo. Há tentativas esparsas, sobretudo no sul do País, através de iniciativas sérias mas insuficientes para atender a todas as crianças necessitadas.

Por outro lado, os educandários para crianças socialmente desprotegidas abrigam, obviamente, crianças e adolescentes em sua maioria com sérios desajustes emocionais, sem que

os educadores disponham de condições para atender a esse tipo de problema. Raros são os que têm mesmo consciência da complexidade do fator humano com que estão lidando. Dentre estes, vale ressaltar, como exemplo, os da Escola Stela Maris (da Fundação do Bem-Estar do Menor) onde há um esforço genuíno para recuperação de meninas adolescentes, com plena consciência das dificuldades apresentadas por essa tarefa e um vivo sentido de reintegração dessas jovens, inclusive através de uma habilitação profissional.

As escolas para crianças difíceis na idade pré-escolar têm um sentido de prevenção, atendendo-as em idade mais baixa com objetivo de evitar que se agravem os problemas já manifestados, ou que venham a se instalar de maneira definitiva.

Um exemplo desse tipo de escola é o *Children's Guild*, em Baltimore, Md, Estados Unidos, destinado a crianças de 2 a 6 anos, com problemas emocionais.⁷

A criança tem, ali, oportunidade de atividades livres e de recreação, sob observação e registro cuidadoso da equipe. Os pais são atendidos não só individualmente como em grupos de discussão e palestras de especialistas.

O horário escolar do *Children's Guild* se limita ao período da manhã, coincidindo com os horários de jardim da infância para crianças comuns, nos Estados Unidos. A equipe — diretora, professoras, assistentes sociais — permanece na escola o dia todo, utilizando a parte da tarde para registro de observações e reuniões para estudo de casos. Para seminários de estudo, a equipe conta com a cooperação de profissionais de destaque, como, em certa época, o Prof. Leo Kanner.

O *Children's Guild* tem ainda objetivos de treinamento de pessoal e, com essa finalidade, as salas de atividades são equipadas com espelhos de observação. O período habitual para permanência da criança nessa escola é de um ano letivo. O pagamento é proporcional às possibilidades de cada família.

62

Posteriormente ao desligamento da escola, o acompanhamento da criança é realizado através de contactos com os pais e com as escolas subsequentes. Os resultados documentados são animadores quanto à recuperação até mesmo de crianças autistas.

Algumas escolas especiais para crianças pré-escolares difíceis fazem parte integrante de clínicas de orientação. Exemplos desse tipo de organização se encontram:

a) No *James Jackson Putnam Children's Center*, em Boston, Massachusetts, USA. O ambiente escolar aí é extremamente livre e é durante o horário escolar que a criança tem sua sessão psicoterápica individual. A escola é considerada como um poderoso auxiliar no diagnóstico e no tratamento da criança.

b) Na *Madeleine Borg Child Guidance Clinic*, do *Jewish Board of Guardians*, em New York City, N.Y., USA que, além dos objetivos acima assinalados, dá ênfase especial ao programa de pesquisa e de treinamento.⁷

As escolas especiais em regime de internato destinam-se a crianças cuja recuperação, por diversos motivos, não é considerada possível no ambiente familiar, ou a crianças que necessitam de ambiente terapêutico abrangendo todas as horas do dia. Esse ambiente, cuja característica essencial é o objetivo de recuperação

em todas as atividades, inclui também as escolares, a cargo de professores especializados integrados numa equipe multidisciplinar.

Trata-se de um tipo de escola dispendioso, já que inclui os serviços profissionais de médicos, psicólogos, assistentes sociais, educadores, terapeutas ocupacionais, além da administração e do pessoal doméstico, tudo isso para um número necessariamente reduzido de crianças. Um dos aspectos importantes a considerar é a integração dessa equipe, cuja dinâmica foi estudada num trabalho recente de Lopez e Jones-Cuellar.⁴

Uma série de exames (psiquiátrico, psicológico, estudo social da família) precede a internação e procura-se acompanhar a família enquanto a criança está fora dela, a fim de preparar o ambiente para recebê-la em melhores condições, posteriormente.

As crianças cuja situação emocional é considerada muito grave nem por isso devem interromper sua escolaridade, desde que tenham alguma condição para prosseguir-la. Mas, nesses casos, a escola faz parte de um setor hospitalar onde a criança permanece internada.

Esse é o caso da enfermaria de crianças do Mausley Hospital, de Londres, onde tivemos oportunidade de observar crianças com dificuldades sérias de vários tipos, inclusive esquizofrenia. A escola faz parte do programa de vida da criança, mas a frequência às aulas não é obrigatória, dependendo das condições de cada aluno, no momento. O programa escolar é flexível. Não há exigências quanto ao rendimento, mas a criança vai às aulas sempre que apresenta um mínimo de condições para isso, podendo ser retirada ou deixando de comparecer quando em crises agudas que não admitem essa possibilidade.

Também o Instituto de Psiquiatria da Universidade de Maryland, em Baltimore, dispõe de um setor infantil para um pequeno grupo de crianças seriamente doentes, às quais se proporciona um programa de vida, todo ele com objetivos terapêuticos, incluindo trabalho escolar. Além disso, há programa de recreação, ocupação terapêutica, psicoterapia individual. Os pais dessas crianças são atendidos à noite, em grupo, por um assistente social. Os professores participam regularmente de reuniões para discussão dos casos individuais, juntamente com todos os demais profissionais encarregados desse setor.

Para encerrar, convém assinalar que não temos a pretensão de ter analisado, no todo, o problema de escolaridade da criança com distúrbio emocional. Procuramos resumir algumas informações que tivemos oportunidade de colher através de experiência pessoal, quer no trabalho clínico, no campo da Psicologia Infantil, quer através de visitas e contactos com recursos especializados.

Referências Bibliográficas

1. ILLICH, I. *Sociedade sem escolas*. Rio de Janeiro, Vozes, 1973. 188 p.
2. ALBUQUERQUE, Therezinha Lins de. *Acompanhamento psicológico à professora*. Rio de Janeiro, Vozes, 1972. 104 p.
3. LIPPMAN, Hymann. *Treatment of the child in emotional conflict*. New York, McGraw Hill, 1956.
4. LOPEZ, T. & CUELLAR, Jones G. Reflections on problems faced by interdisciplinary staffs in residential schools for maladjusted children. *J. of child psychotherapy*. Londres, dez. 1972.
5. TAUSSING, H. Fobia da escola. *R. Psic. normal patol.* São Paulo, 16 (3-4): 284-98, jul./dez. 1970.
6. VELLOSO, E. D. Problemas de ajustamento à escola. *Rev. bras. Est. pedag.* 30 (71): 15-29, Rio de Janeiro, jul./set. 1958.
7. ———. Serviços de Saúde mental nos Estados Unidos. *Arg. Psic. aplic.* Rio de Janeiro, F.G.V., fev. 1967.

Na era da automação e da massificação, a criatividade impõe-se como um dos mais poderosos desafios ao educador.

A colocação do tema é paradoxal, no entanto, se partirmos da tese defendida por Thomas Hudson de que todo o homem, mesmo o que não tem as características essenciais do artista, é um criador em potencial, dependendo dos incentivos que lhes sejam propiciados, fato que por si só anula a problemática proposta, deduzindo-se que o ser humano, no desempenho de qualquer atividade, pode trabalhar com a imaginação.

No magistério, porém, o obstáculo se encontra na conscientização do professor de reconhecer essa necessidade e de possuir meios de estimulá-la, pois embora o ato criador seja compulsório é preciso ter profundidade de percepção, para realizá-lo.

Se entendemos educação — entre outras propostas conceituais — como um processo de evolução e de engajamento, em que evolução é compreendida, no sentido de expan-

são horizontal, em termos do acúmulo de experiências, como expansão vertical, em termos de qualidade desse quantitativo; e engajamento, como um compromisso de responsabilidade do homem em relação ao próprio homem e ao universo que o cerca, percebe-se quanto essa definição se identifica com a de criatividade, se a interpretarmos como sinônimo de auto-revelação da capacidade individual, conseqüentemente de sua originalidade ou, em palavra mais densa, de sua autenticidade.

É fato não haver meios de estabelecer padrões de um procedimento evolutivo sem a existência de uma situação anterior que permita condições de confrontar e aferir seu crescimento.

Se remontarmos ao homem pré-histórico, no momento em que fabricou sua primeira ferramenta, e atingirmos o homem do século XX dentro de sua cápsula espacial sob o comando de computadores, teremos a justa medida do seu agigantamento dos primórdios até agora, ou do quanto se educou para elevar a tal grau de excelência sua técnica rudimentar inicial.

* Assistente de Educação do INEP.

Na área da educação, temos como tarefa suscitar o crescimento e a participação, através de todos os instrumentos de comunicação a nosso alcance.

Palavra x percepção sensorial

O meio de comunicação mais espontâneo e mais direto é a palavra, embora, já em 1965, Bertrand Russell afirmasse que 65% da informação recebida era visual, acreditando-se agora que esse nível se eleve a 85%. Mas a imagem por si só não suprime a palavra e muitas vezes nem sequer a substitui, a não ser em expressões sofisticadas de arte cinematográfica, concebidas por alguns diretores como Bergman em *Persona*, Alain Resnais em algumas seqüências de *O ano passado em Marienbad*, ou em autores do teatro de vanguarda como Samuel Beckett em *O ato sem palavras*, que criam toda uma linguagem interior de interpretação pessoal.

Na difícil arte de ensinar, a palavra tornou-se paupérrima, suplantada pelos inúmeros atrativos dos recursos audiovisuais extra e intra-escolares.

A simples aula expositiva ou a leitura do texto não conseguem, na maioria das vezes, atingir os objetivos educacionais, a não ser que se reformule a informação de maneira a torná-la multidirecional, emergente de um núcleo específico do conhecimento a transmitir.

Dentro do espírito dessa nova linha de ação, impõe-se uma outra concepção de professor, a do profissional que se tendo aprofundado na sua área específica, procure assimilar de todos os campos do saber humano, dentro das suas limitações pessoais de afinidade e interesse, informação

com que poderá transfigurar o seu conteúdo, tornando-o vivo.

Recaímos nos domínios da educação criadora, pois intuimos que o novo professor deva ser despertado para a acuidade da percepção sensorial, não com o objetivo que a sociedade atual propõe de pura e simples exploração da sensação, mas para uma abertura cada vez mais ampla de conhecimento e de possibilidades criativas.

65

Thomas Hudson, em seu curso, submeteu os alunos a provas de percepção sensorial: oferecendo água e areia como materiais desconhecidos, provocou uma gama de sugestões sensoriais, bem como expressões pessoais de criação com esses elementos.

Essa também é a opinião expressa por McLuhan, quando observa que o maior problema pedagógico consiste no "treino perceptivo", ou seja, em ativar conscientemente todas as esferas sensoriais de modo a perceber a extensão do envolvimento e da participação ocasionada pelos modernos recursos da comunicação.

Segundo McLuhan, a palavra falada é um meio frio de comunicação, ou aquele que requer interesse, participação e envolvimento empático em situações que abranjam toda a nossa capacidade. Resulta disso que a palavra falada, apelando para a unificação dos sentidos e a vida da imaginação, é, portanto, sinestésica, alucinatória, daí o alto grau de consciência da responsabilidade de quem a usa e a força necessária para recriá-la.

Máquina libera tempo para a criação

A máquina favorece essa recriação; na medida em que auxilie o profes-

sor, quando mecânica, o substitui em seu esforço físico economizando-lhe tempo. E o caso do retroprojektor dispensando o quadro de giz. Enquanto cibernética, auxilia-o na solução de problemas lógicos ou de cálculos, na transformação de dados, economizando tempo para o trabalho intelectual.

Ao eliminar o dispêndio de força e o desgaste mental, a máquina pode levar o professor a um estado de acomodação, conseqüente do automatismo de recursos e do volume de informações de que passa a dispor.

Requer-se desse professor, diante dessa quantidade e diversificação de meios e dados, o poder de intuir formas transfiguradoras de sua manipulação.

Esse dom de intuir e transfigurar os elementos aproxima o professor do artista.

Segundo McLuhan, a arte funciona como um treino para a percepção e o julgamento, realizando o que deveria ser a "rotina" do sistema educacional.

Em arte, essa intuição expressa é chamada de obra de arte ou, mais modernamente, de pesquisa ou proposta estética.

A concepção pode ser múltipla, sobre um mesmo tema, como a "Ceia" vista por Leonardo da Vinci, por Tintoretto ou pelo brasileiro Scliar. Em sua visão atual do mundo, Scliar representa o Cristo e os Apóstolos através de taças; é simbólico, mas poderíamos interpretar que o humano e mesmo a divindade são substituídos por objetos; o que parece coerente com a sociedade de consumo, em que homem e objeto se identificam.

A proposta da Faculdade de Educação

Em educação também temos propostas a apresentar e umas não invalidam as outras, quando em cada uma houver uma dimensão diferente que ultrapasse o comum já definido.

Em relação ao ensino superior e, particularmente, na área de formação de professores, a criatividade é ainda algo a ser sugerido.

Thomas Hudson, referindo-se ao problema em seu país, admitiu que o professor é produto de uma universidade sem espírito criador.

Atentando para esse aspecto, a Faculdade de Educação, da UFRJ, específica, como objetivos da disciplina Cultura Brasileira, do curso de Pedagogia, "o estudo dos fatores históricos da cultura nacional, de suas instituições econômicas e políticas, e de suas *criações* no campo das letras, das artes, da filosofia, da ciência e da técnica."*

Ainda que vista sob o ponto de vista de resultado e não de processo — pois aí já se trata da criação em si mesma, englobando todos os campos do saber humano — o fato de evidenciar a criatividade representa, a nosso ver, um modo de estimular os alunos nesse aspecto de sua realização pessoal e participação na vida nacional.

Para o Curso de Mestrado, a Faculdade estabelece que "O ensino visará à reflexão e à *criatividade* e será realizado de forma a conduzir o estudante a leituras intensivas para confronto de opiniões em questões

* Art. 8, parágr. 3 — Projeto de Regulamento da Fac. de Educ./UFRJ (grifo nosso).

importantes, e a estimular a pesquisa individual e de grupos". *

A criatividade já aparece então como processo a ser empregado no sentido de revelar as capacidades totais desse mestre, em alto nível de aperfeiçoamento.

Portanto, é de se estranhar que, ao menos no elenco das disciplinas optativas desse curso, não se arrole algo como: "Educação e Criatividade" ou "Educação Criadora". Nessa perspectiva, seriam reavivadas as noções de história, filosofia, estética da arte etc., ampliando a compreensão do homem, num mundo tão marcado pela incompreensão.

A Faculdade de Educação é pressionada por várias forças que interagem, ocasionando tensões que ainda estão longe de serem criadoras. Algumas dessas forças em atrito seriam oriundas da própria estrutura da Universidade em processo de implantação da Reforma: a unidade como produto de um desmembramento, atuando como órgão autônomo dentro de uma estrutura geral e complexa; sua localização física em relação ao problema de deslocamento dos alunos; o Colégio de Aplicação funcionando à parte; a diversidade de clientela etc.

Quanto a este último aspecto, a Faculdade de Educação recebe alunos de dois tipos: os do Curso de Pedagogia e os do Curso de Complementação Pedagógica. Em relação aos primeiros, quaisquer que sejam as dificuldades existentes, conta-se com um fator positivo, o da integração do aluno à escola. Quanto aos alunos da Complementação Pedagógica, são estranhos à entidade; após três anos de estudo superior, em sua área de

origem, são lançados a uma outra unidade onde lhes são ministrados certos conhecimentos, que julgam sem sentido e, portanto, inoperantes.

Aprender a ensinar, a maioria admite, é um contra-senso; ensinar é questão de transmitir o conteúdo já armazenado nos vários anos de escolaridade universitária.

Mas já se viu como a informação é ineficaz e deformadora, caso não seja trabalhada.

Na realidade, os alunos não podem ser responsabilizados pela situação. No concurso de ingresso, não lhes foram solicitados conhecimentos específicos sobre educação, o que lhes alertaria para o fato de que qualquer que fosse a área de ensino escolhida, basicamente serão educadores, e, como tal deveriam estar interessados em assuntos educacionais.

Ao chegarem à Faculdade de Educação, as disciplinas são ministradas, de maneira pouco motivadora, dadas as resistências de uma Universidade em transformação.

O licenciando deveria ter com o aluno de nível médio um convívio mais longo e menos formal, de maneira que a aula teórica nada mais fosse que um acréscimo, um enriquecimento ao que observou dessa convivência. Também a escola, as instituições a ela afetas e o próprio meio ambiente seriam outros tantos produtos a serem trabalhados, ao vivo, pelos alunos. Isso lhes daria uma noção menos abstrata da Psicologia da Aprendizagem e do Adolescente, da Didática e da Prática de Ensino, da Estrutura da Escola de 2º Grau, dos Fundamentos Filosóficos e Sociológicos da Educação. Seria necessária toda uma revisão curricular, atentando-se, principalmente, para os programas a fim de

* Art. 15 — Regulamentação do Curso de Mestrado da Fac. de Educ. / UFRJ (grifo nosso).

que não sejam repetitivos, saturados, inexpressivos.

Em função da educação criadora cabe ponderar mais detidamente sobre a maneira como transmitir tais ensinamentos.

68

George F. Kneller observa que “existem dois meios de introduzir a criatividade na educação formal. Um consiste em ensinar um assunto novo ou uma habilidade nova. Outro, em modificar o atual currículo. Ou ensinamos criatividade como coisa distinta, ou mobilizamos o potencial criativo em todo o assunto de que tratarmos.”

O autor opta pelo segundo, por julgar que “a criatividade não é processo isolado, mas um componente de muitas espécies de atividades”. Pode realmente alguém criar *per se*, no sentido de produzir uma sinfonia ou uma teoria científica. Mas, do ponto de vista de um sistema universal de educação, mais importante é reconhecer que se uma pessoa deve utilizar plenamente seus talentos deve também pensar criativamente, numa gama de situações e numa diversidade de assuntos. A mente, por outras palavras, há de exercitar-se para pensar criadoramente ao mesmo tempo que se prepara para o fazer logicamente.

Na Faculdade, o assunto é novo e não vamos modificar o currículo, pelo menos por enquanto. Temos, então, de tratar da metodologia do ensino, mobilizando todo o potencial criativo de que se possa dispor.

A arte, seria um, entre os vários caminhos, que nos ajudariam a incentivar a capacidade criadora. E por que a arte? Porque enquanto a ciência e a tecnologia resolvem os problemas materiais do homem, a arte, em si, atende a aspirações mais

profundas de plenitude do ser no seu mistério indecifrável.

O papel da arte é, no conceito de Herbert Read, “a tentativa de criação de formas agradáveis”. Pela educação pretendemos transmitir a experiência acumulada, através de formas agradáveis. A experiência, conquanto seja fruto de uma consciência coletiva, passa pelo crivo da nossa experiência pessoal, da nossa liberdade criadora. Mas, como nos prendemos ao estabelecido, enfraquecemos ou anulamos essa prerrogativa.

Thomas Hudson admite que “somos bárbaros civilizados, embarçamos-nos com a criatividade proposta além do formal.”

A arte permite ao homem, através de uma intuição que lhe é própria e exclusiva, expressar o mistério.

A educação faculta o poder de inventar-se, de reconhecer sua vitalidade, de penetrar na vida, de inter-relacionar-se com seu grupo e com o mundo, onde cada um tem uma contribuição a dar.

As Faculdades de Educação cabe assumirem a formação desse novo professor que, reunindo as características do especialista e do generalista às do criador, tenha por isso mesmo o domínio do detalhe e do todo transfigurado.

Literatura consultada

CAVALCANTI, Carlos. *Como entender a pintura moderna*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1963.

FISHER, Ernest. *La nécessité de l'art*. Paris, Editions Sociales, 1965.

HIGHET, Gilbert. *A arte de ensinar*. Trad. de Lourenço Filho. São Paulo, Melhoramentos.

HUDSON, Thomas. Anotações de aulas do Curso de Educação Criadora promovidas pela Escolinha de Arte do Brasil e realizadas no Centro de Ensino Técnico do Estado da Guanabara, em agosto de 1971.

KNELLER, George. *Arte e ciência da criatividade*. Trad. de José Reis. São Paulo, IBRASA, 1968.

MCLUHAN, Marshall. *Os meios de comunicação como extensões do*

homem. Trad. de Décio Pignatari. São Paulo, Cultrix, 1969.

PONTUAL, Roberto. *Scliar — o real em reflexo e transfiguração*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1970.

READ, Herbert. *O sentido da arte*. Trad. de Jacy Monteiro. São Paulo, IBRASA, 1968.

TEIXEIRA, Anísio S. Mestres de amanhã. *R. bras. Est. pedag.* 60(92): 10-19, out./dez. 1963.

———. A longa evolução do nosso tempo. *R. bras. Est. pedag.*, 49 (109): 11-26, jan./mar. 1968.

DOCUMENTAÇÃO

**INEP:
SUBSISTEMA DE
DOCUMENTAÇÃO
E INFORMAÇÃO
EDUCACIONAIS***

A produção documentária mundial no campo da educação cresce dia a dia, acompanhando as profundas modificações que se verificam na *praxis* educacional.

A canalização desse fluxo crescente, entretanto, não vem atingindo os usuários com a dinâmica indispensável, devido a meios inadequados ou obsoletos de transferência da informação.

Ciente dessa problemática, buscou o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais uma solução na área de sua atuação através do planejamento e implantação de um mecanismo de informações educacionais, instrumento básico para incentivar a pesquisa no campo da educação, atividade-fim do órgão. Para tanto, procura utilizar os meios mais adequados, tendo em vista o desenvolvimento atual das técnicas de coleta, armazenamento, recuperação e disseminação da informação.

Para a montagem desse mecanismo foi necessário, inicialmente, uma definição em termos de política de ação, ou seja, delimitação da área de competência, por parte das esferas superiores do Ministério da Educação e Cultura.

Assim, ao INEP coube assumir o Subsistema de Documentação para o Setor Educação, engajado no Sistema de Informação para Educação e Cultura da Secretaria-Geral do MEC.

Uma vez fixada a abrangência do Subsistema, partiu-se para a montagem em bases sistêmicas de um projeto, cujo objetivo maior seria traçar os alicerces desse Subsistema.

Como o INEP — e, mais especificamente, seu Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais — já possuísse um serviço de documentação, era preciso considerar não uma criação e, sim, uma reestruturação e dinamização de atividades, a fim de criar condições que possibilitassem acompanhar o ritmo crescente das mudanças que ocorrem na área educacional.

Nesse contexto, o desenvolvimento dos trabalhos procurou atender a estes objetivos:

* Informe preparado por Regina Helena Tavares, responsável pela Coordenação de Publicações, Documentação e Informações/CBPE e Dora Martini, da assessoria do Subsistema.

Objetivo Geral

Reestruturar, dinamizar e aperfeiçoar as atividades de coleta, análise, armazenamento, recuperação e divulgação da informação na área da educação, utilizando, quando possível, processos automáticos, com vistas ao estabelecimento de um subsistema de documentação e informações educacionais.

Objetivos específicos

Estruturar um serviço tipo Pergunta-Resposta, visando ao intercâmbio das informações educacionais.

Elaborar o *Thesaurus Brasileiro de Educação*, a fim de estabelecer uma linguagem que permita a análise de documentos e o armazenamento e a recuperação das informações neles contidas.

Traçar o perfil do usuário do subsistema.

Elaborar um programa editorial, com vistas à divulgação de informações de nível científico sobre as atividades da administração, pesquisa e prática educacionais.

Atualizar e dinamizar os serviços de biblioteca.

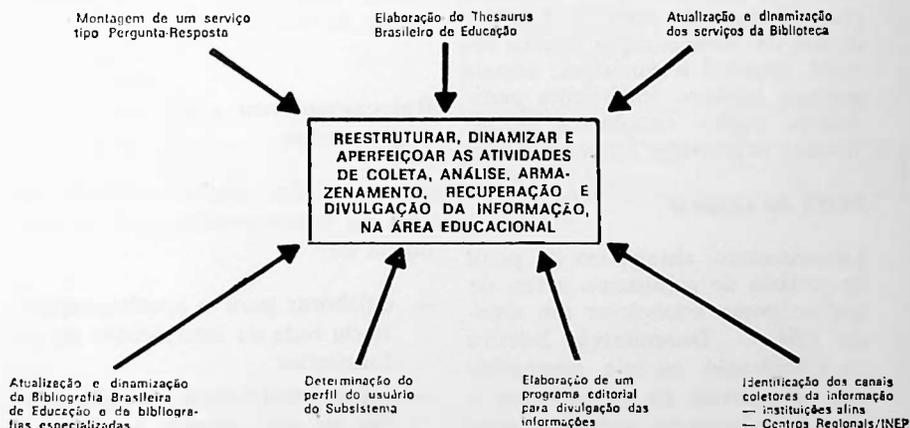
Identificar os canais coletores da informação, a fim de que seja estabelecida a rede própria ao subsistema, considerando:

- órgãos afins da área do MEC ou fora dela
- centros regionais do INEP

Atualizar e dinamizar a elaboração da *Bibliografia Brasileira de Educação* e de bibliografias especializadas.

No esquema e organograma anexos, pode-se visualizar a estruturação do Projeto Documentação e Informação Educacionais (DIE) nos onze subprojetos relacionados, com seus objetivos:

PROJETO DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO EDUCACIONAIS



Cadastro de pesquisa educacional

Implantação de um serviço encarregado de cadastrar instituições de pesquisa, pesquisadores, pesquisas em curso e realizadas nos últimos cinco anos na área de educação, a fim de permitir ao INEP conhecer a amplitude e características dessa atividade no Brasil, além de proporcionar dados qualitativos para a definição de uma política nesse campo.

Fichário conceitual da terminologia educacional brasileira

A organização desse fichário compreende a conceituação de termos educacionais especificamente brasileiros, instrumento básico para o estabelecimento do *Thesaurus Brasileiro de Educação*. Este *Thesaurus* constituir-se-á em uma linguagem controlada que permitirá a análise de documentos, o armazenamento e a recuperação das informações neles contidas, por processos automáticos ou manuais.

Intercâmbio pergunta-resposta

Implantação de um serviço que possibilite o intercâmbio de informações educacionais entre o INEP e órgãos da administração pública federal, estadual e municipal, demais poderes públicos, instituições particulares, órgãos congêneres estrangeiros e organismos internacionais.

Perfil do usuário

Levantamento sistemático do perfil do usuário do subsistema a fim de que se possa estabelecer um sistema DSI — Disseminação Seletiva da Informação, ou seja, compatibilizar o interesse do usuário com o tipo de informação que deve receber.

Publicações

Realização de um programa editorial que permita a divulgação sistemática das informações de nível científico sobre administração, pesquisa e prática educacionais, através de publicações periódicas, como a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, a *Bibliografia Brasileira de Educação* e outras publicações não periódicas (monografias, relatórios de pesquisas e de experiências etc.)

Reestruturação da Biblioteca

Dinamização dos serviços da Biblioteca através da racionalização de suas atividades, orientada pela fixação de uma política de aquisição baseada nos interesses dos usuários e como apoio aos estudos e pesquisas do INEP.

Reprografia

Implantação de um serviço de microfilmagem e de outras formas de reprodução de documentos, com vistas, principalmente, ao atendimento do usuário.

Relacionamento com órgãos afins

Interface com órgãos atuantes na área de documentação com a finalidade de:

- colaborar para o aperfeiçoamento da rede de intercâmbio de informações
- evitar paralelismos de ação através de um esforço conjunto e coordenado.

Armazenamento e recuperação da informação

Implantação de um sistema de tratamento da informação educacional por computador, compreendendo o estudo de formato específico para sua programação e utilização.

A implantação

Durante um ano (1973), que caracterizou a fase de planejamento do Projeto DIE e experimentação das medidas preconizadas, foram testados novos procedimentos, nem todos ainda definitivamente adotados.

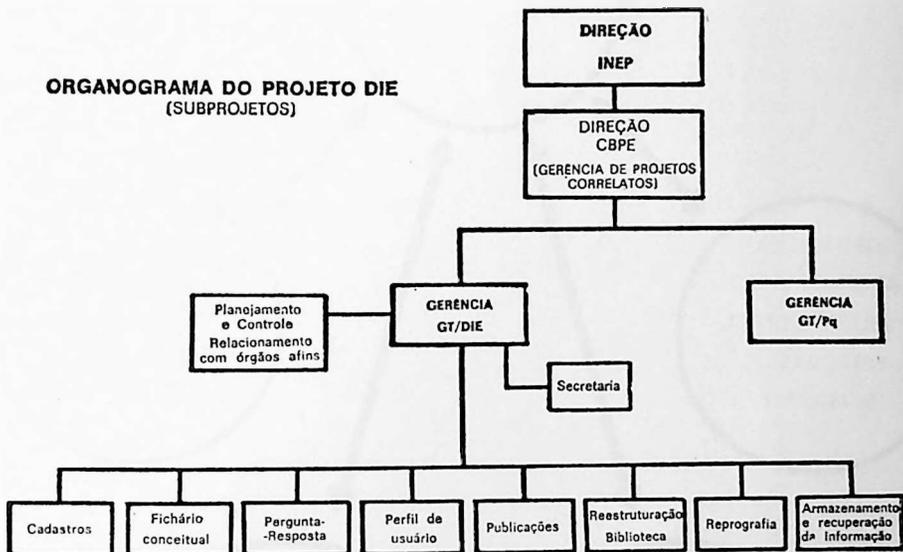
A partir de 1974, já com relativa vivência, e, com base nas especificações do Projeto DIE, foi possível ao INEP estruturar a Coordenação de Publicações, Documentação e Informações do CBPE a quem cabe o desenvolvimento do subsistema.

Não mais se processam os trabalhos através de subprojetos e, sim, caracterizam-se como atividades continuadas de Unidades específicas.

Adotou-se uma estrutura flexível, por Unidades e Equipes, a fim de evitar a imobilidade de esquemas rígidos. No gráfico e organograma a seguir, dá-se uma idéia dos objetivos do subsistema e de sua estruturação, bem como do fluxo operacional da informação.

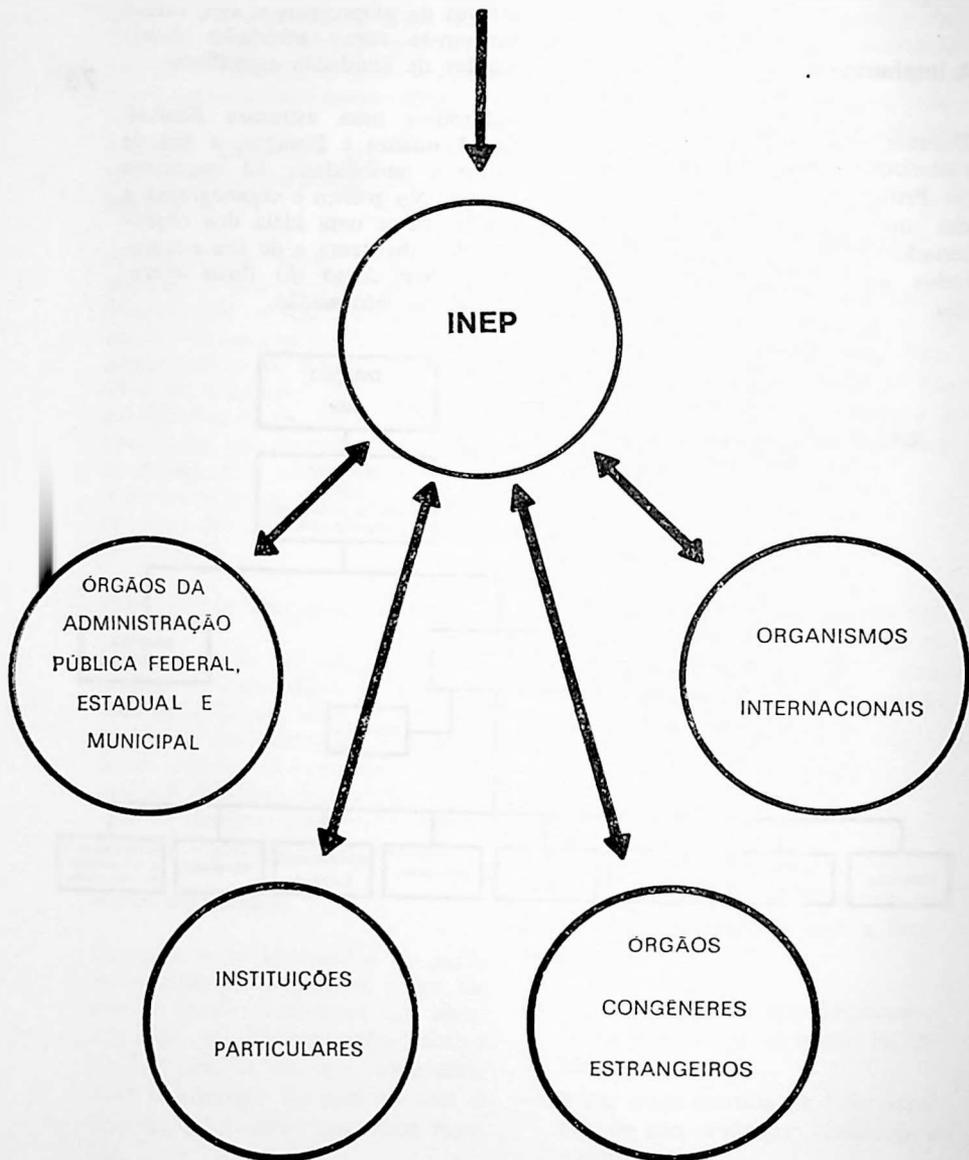
75

ORGANOGRAMA DO PROJETO DIE
(SUBPROJETOS)



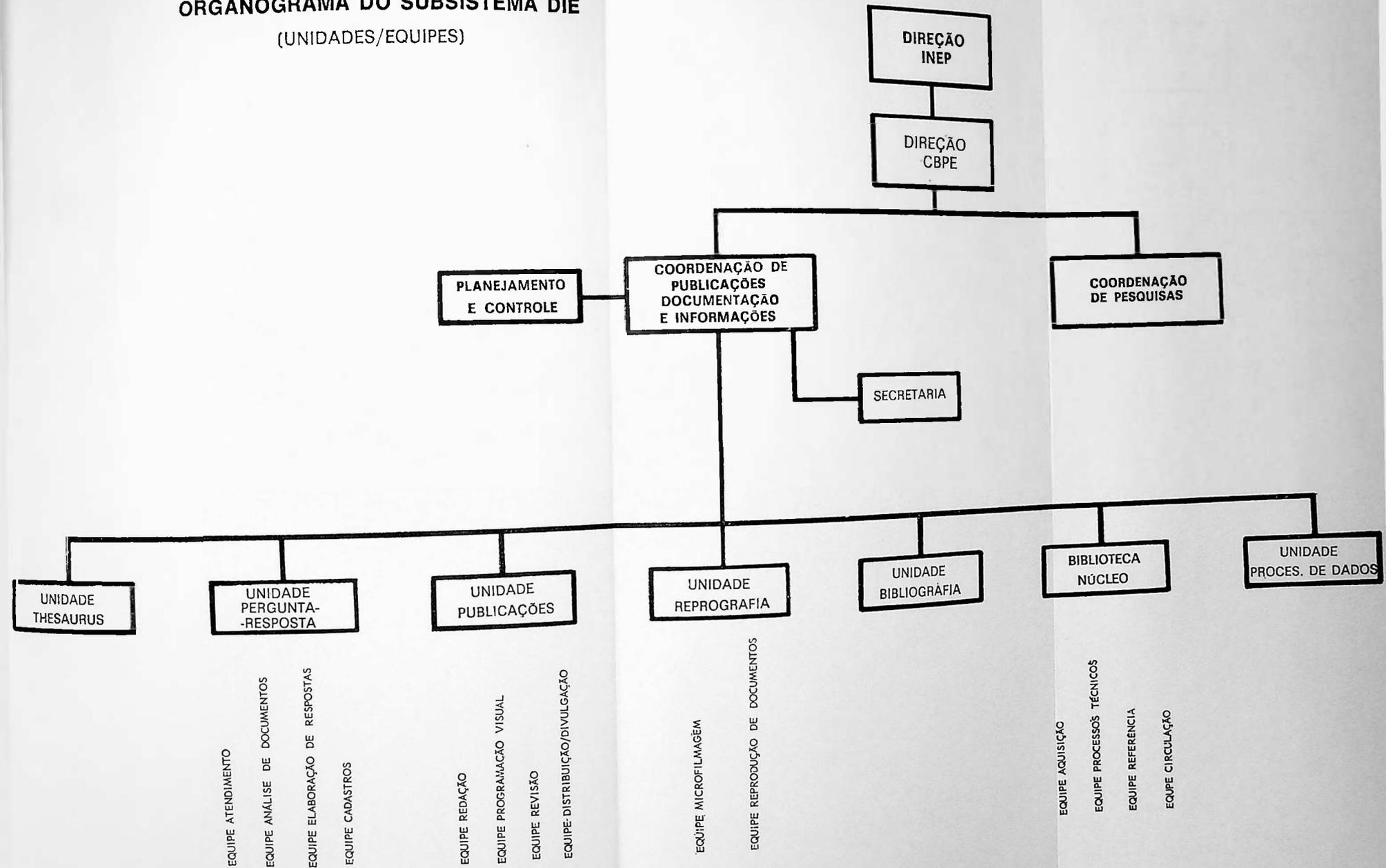
SUBSISTEMA DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO EDUCACIONAIS

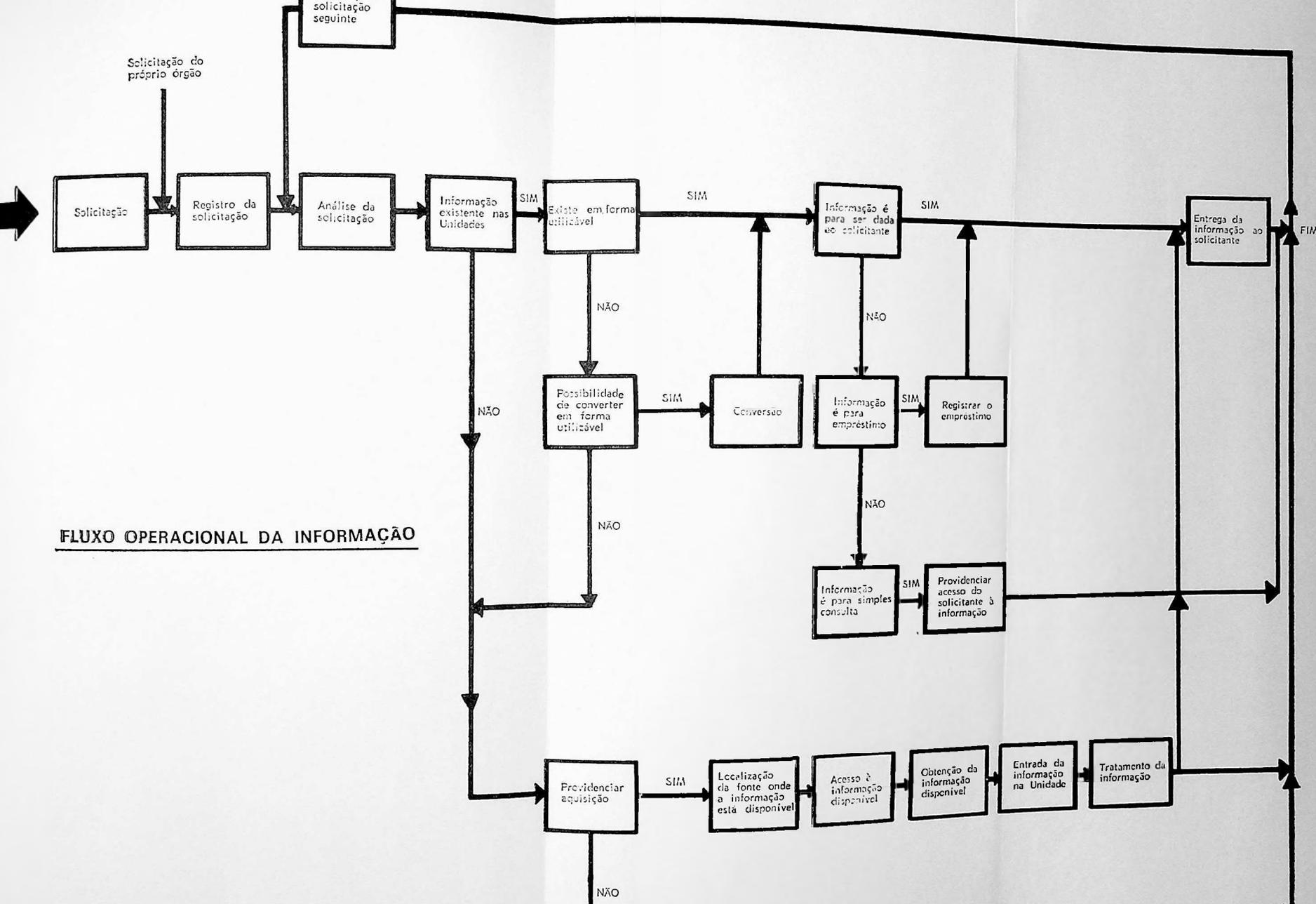
Possibilidades de intercâmbio de informações



ORGANOGRAMA DO SUBSISTEMA DIE

(UNIDADES/EQUIPES)





FLUXO OPERACIONAL DA INFORMAÇÃO

DEFICIÊNCIAS DE ESCOLARIDADE DOS ALUNOS QUE INGRESSAM NO ENSINO TÉCNICO *

77

Dentre as atividades de pesquisa desenvolvidas pelo INEP em 1971, figurou a elaboração de projeto referente à *Escolarização e Mão-de-Obra Industrial e Comercial do Estado da Guanabara*.

Tomando como base os conceitos fundamentais de *educação* e *preparação de mão-de-obra*, com vista à integração dos mesmos e sua aplicação apropriada na estratégia do desenvolvimento brasileiro, a pesquisa propôs-se investigar e fornecer subsídios para a formação integral da mão-de-obra em potencial, ou seja, aquela que, nos próximos anos, deverá compor os escalões mais jovens da força-de-trabalho da sociedade.

A organização da pesquisa resultou, assim, de dois impulsos motivadores: primeiro, a necessidade inadiável de se conhecer de modo mais nítido as assintonias entre o que a escola ensina e o que o trabalho exige, no tocante aos componentes de educação geral; segundo, o movimento pedagógico em favor da extensão da escolaridade e a conseqüente implantação da escola integrada efetivada com a Lei n.º 5.692. O desempenho satisfatório da nova escola brasileira de 1.º grau vai depender, em larga

medida, de conhecimento objetivo das necessidades sociais e das tendências vigentes no sistema de empregos de nível menos elevado.

O projeto estabelecia, como objetivo fundamental, “revelar, por consulta direta a empregadores, empregados e diretores e professores de cursos técnico-profissionais, os componentes de educação geral mais necessários, em face da realidade brasileira, ao adequado desempenho das categorias ocupacionais de maior frequência numérica, nas áreas da indústria e do comércio;” e, como objetivos complementares “verificar:

- * Relatório da primeira etapa do projeto de pesquisa *Escolarização e Mão-de-Obra Industrial no Estado da Guanabara*, sob a responsabilidade do INEP. Nessa etapa, foram entrevistados diretores, coordenadores e professores de 16 escolas técnicas industriais e de 56 comerciais, com o objetivo de identificar deficiências de escolaridade por ocasião do ingresso dos alunos.

Participaram desse trabalho os professores Maria Lais Mousinho Guidi e Sérgio Guerra Duarte, coordenadores do projeto; Doris de Mello Brito e Jader de Medeiros Britto, assessores técnicos; Maria Olinda Pereira Trindade, Anna Parente, Alayde Eyer Pimenta da Cunha e Maria Júlia Natividade Cruz, assistentes de pesquisa; Vera Maria de Barros Varela e Anna Paes Ruas, auxiliares de pesquisa.

- o nível de instrução efetivamente atingido pela maioria dos integrantes de cada categoria ocupacional;
- o nível de instrução tido como desejável, para a satisfatória *performance* de cada categoria ocupacional;
- as exigências dominantes de educação geral, com os respectivos conteúdos, para cada categoria ocupacional e para a mão-de-obra como um todo;
- em termos comparativos, o descompasso entre as exigências educacionais do trabalho, os níveis reais de instrução da mão-de-obra e os níveis ideais almejados;
- os fatores extra-educacionais que atuam, como intervenientes, no processo de ajustamento ocupacional e realização profissional do empregado;
- o universo cultural de participação do empregado e as suas expectativas de ascensão;
- os requisitos educacionais e extra-educacionais nos critérios de admissão e julgamento de empregados;
- o interesse e a participação efetiva do empregador no preparo e aperfeiçoamento da mão-de-obra de sua empresa.”

Como parte da pesquisa, foram realizados, nos meses de novembro e dezembro de 1971, entrevistas com diretores e professores de estabelecimentos oficiais e particulares de ensino técnico comercial e industrial do Estado da Guanabara.

O objetivo dessas entrevistas era colher o depoimento daquelas autori-

dades no tocante às deficiências na formação educacional básica dos alunos, trazidas das escolas e níveis de instrução por que passaram, antes de ingressarem nos citados cursos técnicos e às sugestões para a melhoria do ensino de 1.º grau, de modo a aumentar o rendimento dos alunos nos cursos profissionalizantes do 2.º grau.

As respostas fornecidas permitiriam indicar, de um lado, quais as áreas ou subáreas do saber com maior incidência de lacunas; de outro lado, que providências corretivas ou inovações pedagógicas ou didáticas deveriam, no entender dos depoentes, ser empreendidas no ensino de 1.º grau.

As áreas problemáticas assim destacadas e sistematizadas pelo trabalho de entrevistas, serviriam de subsídios para que se tivesse uma idéia mais nítida das falhas mais graves do sistema educacional assim definidas pelos que, dentro desse sistema, mais estreitamente se supunha que se relacionassem com o mundo exterior da produção — os diretores das escolas técnicas.

Proporcionaria também uma noção de conjunto acerca das opções daqueles informantes, numa ordem decrescente de prioridades que seria depois confrontada com os depoimentos dos empregadores, quando a pesquisa alcançasse a sua fase avançada de coleta de dados no próprio mercado de trabalho.

Metodologia

Para obter as informações dos diretores e coordenadores das escolas técnicas industriais e comerciais, optamos por entrevistas com roteiro para permitir, através de uma conversa informal, que os entrevistados sentissem que eles poderiam contribuir

com a sua experiência educacional para uma reformulação dos currículos do ensino de 1.º grau.

Conseguimos realizar os contatos e as entrevistas em todas as escolas técnicas industriais do Estado da Guanabara, excluindo do levantamento os dados referentes à Escola Técnica de Eletrônica da PUC, que difere das demais por exigir na matrícula o curso científico e oferecer cursos intensivos de curta duração. Em anexo, apresentamos a relação oficial das escolas técnicas industriais do Estado da Guanabara, num total de 16 escolas.

Quanto às escolas técnicas comerciais, devido à exigüidade do tempo, era impossível entrevistarmos todas. Assim, foi feito um planejamento abrangendo as Regiões Administrativas do Estado da Guanabara e foram incluídos, por região, todos os tipos de escolas técnicas comerciais existentes. Se houvesse numa Região Administrativa mais de uma escola técnica comercial do mesmo tipo, eram entrevistadas as escolas de maior número de matrícula. A relação oficial das escolas técnicas comerciais do Estado da Guanabara encontra-se em anexo, tendo sido entrevistadas 56 das 129 existentes.

O roteiro de entrevistas obedeceu às seguintes indagações:

1 — Em sua opinião, quais as principais deficiências que trazem, do curso primário e ginásial, os alunos que se matriculam nos cursos técnicos? (Fornecer resposta detalhada; por exemplo, se há falhas em matemática, dizer onde elas residem: operações com decimais, cálculos de porcentagem, medidas, representações gráficas etc.).

2 — Se há provas para ingresso, de que constam elas e onde se concen-

tram as mais graves e freqüentes falhas dos concursados? Anexar um exemplar das provas à entrevista.

3 — Que sugestões teria o Sr. a oferecer, para a melhoria do ensino de 1.º grau, de modo a aumentar o rendimento do aluno nos cursos técnicos?

Alguns diretores responderam de imediato; outros chamaram os coordenadores ou pediram para responder por escrito, a fim de poder reunir os professores de cada matéria para que eles se pronunciassem quanto aos itens solicitados.

Os dados obtidos foram muito heterogêneos, como geralmente acontece quando se empregam perguntas abertas. Embora reconhecendo essa dificuldade, não quisemos utilizar outra técnica, para permitir maior liberdade aos informantes nas críticas e franqueza nas suas sugestões. Por isso, fizemos um registro censitário das respostas, em seu primeiro levantamento, e, em seguida, procuramos dar uma sistematização à extrema diversidade das respostas, englobando itens afins em categorias comuns. Considerando a dificuldade acima referida, organizamos os quadros estatísticos com os percentuais para sua melhor interpretação.

Os resultados desse estudo de campo estão reproduzidos nos quadros expostos em anexo e analisados no texto do presente artigo.

Depoimentos dos Diretores e/ou Professores

Deficiências

As deficiências assinaladas pelos Diretores e Professores foram registradas em cinco quadros distintos: um relativo a "Língua portuguesa," outro a "Matemática," um terceiro re-

lativo a "História", "Geografia", "Desenho" e "Ciências"; outro mais, abrangendo as deficiências de caráter formativo dos alunos, como: hábitos, atitudes e habilidades específicas. Um quinto, relativo às deficiências do sistema escolar.

Pode-se observar que, no registro de assuntos, figuram temas que não são, em verdade, atribuíveis ao aluno, mas à escola (currículos falhos, falta de professores especializados etc.)

80

Ainda assim, o registro de tais depoimentos se nos afigurou aconselhável, seja pela própria necessidade de se respeitar as fontes de informação e aproveitá-las na íntegra, seja pela validade desse fato para o conhecimento global da visão crítica das autoridades docentes arroladas na pesquisa. Cumpre lembrar que as porcentagens apontadas indicam a proporção de escolas que declararam o item citado em face do total de escolas da amostra.

Deficiências na área de Língua portuguesa

O exame das deficiências em Língua portuguesa indicadas no Quadro I, revela que elas se concentram em duas áreas de conhecimentos específicos — a *Ortografia* e a *Redação*. No ramo do ensino comercial, particularmente, também os problemas de *Leitura* e *Interpretação do Texto* têm grande significação numérica, e são bastante enfatizados pelos estabelecimentos particulares.

Deficiências em Matemática

As deficiências em Matemática, como se observa no Quadro II, envolvem um extenso e variado rol de assuntos. *Operações com decimais* é o tema de maior frequência de citações, independentemente dos ramos de ensino e entidades mantenedoras,

já que, em todos os casos, este sobrepõe os demais assuntos. Segue-se, em frequência de citações, *Operações com frações*. Também o *Raciocínio matemático pouco desenvolvido* foi lembrado em grande número de depoimentos, sendo o terceiro em ordem decrescente de menções.

Deficiências em História, Geografia, Desenho e Ciências

O Quadro III, relacionando as deficiências apontadas para as áreas de História, Geografia, Desenho e Ciências, é, de todos, o menos revelador pela ausência de declarações da maior parte das escolas; e, quando isso excepcionalmente ocorreu, pela extrema diluição dos depoimentos apresentados para os diversos tópicos alusivos a cada disciplina. Observa-se que, na área de História, o *Reconhecimento da relação causa-efeito dos fatos históricos* (falta de interpretação) é o de maior frequência de citações no setor de escolas comerciais particulares, embora não quantitativamente significativos em relação ao conjunto. O fato porém mais expressivo é a quantidade reduzida mesma de declarações feitas, no âmbito destas quatro disciplinas. Algumas delas, por seu turno, não eram registros de deficiências dos alunos, mas dos professores, como por exemplo, *Ensino teórico e decorado*.

Deficiências quanto ao caráter formativo dos alunos e ao sistema escolar

O Quadro IV dá primazia à noção de *Raciocínio pouco desenvolvido*, no conjunto de deficiências ligadas ao caráter formativo do aluno. E no Quadro V, a ênfase das deficiências do sistema escolar incide sobre a *Existência de três turnos no curso primário*.

Conclusões sobre as deficiências

O estudo global dos depoimentos dos diretores e professores, quanto às deficiências dos alunos, permite registrar as seguintes conclusões:

1 — Em Língua portuguesa as dificuldades dominantes da área Leitura, Redação e Ortografia, evidenciam problemas que atingem e afetam negativamente toda a rede de experiências discentes nas várias disciplinas.

2 — Em Matemática, a soma dos problemas na área elementar de operações e sistemas de medidas é indicativo seguro de importantes carências didáticas no ensino de 1.º grau.

Parece evidente que o fato — aparentemente contraditório — de que assuntos mais complexos tenham recebido menor número de menções, como se o conhecimento dos mesmos fosse maior, revela apenas que aquelas carências de conhecimentos básicos tornam implícitas as insuficiências e limitações dos outros assuntos de nível mais elevado de compreensão, ainda que não citados.

3 — A maioria dos assuntos citados, seja na área de Língua portuguesa, seja na de Matemática ou das outras disciplinas agregadas no Quadro III, dada a extrema diversidade das respostas, foi lembrada por um número expressivamente baixo de depoentes. Mesmo nos tópicos de maior frequência de citações, sua incidência numérica raramente atingiu mais da metade dos estabelecimentos (exemplos: *Redação*, na área de escolas comerciais particulares 34 escolas declararam e 12 não o fizeram; *Ortografia*, no mesmo tipo de estabelecimento, 33 para 13; *Operações com decimais*, no mesmo tipo de estabelecimento 25 para 21, e para os industriais 12 para 1).

4 — O estudo comparativo dos depoimentos dos diretores e professores indica a existência de posições colidentes entre os mesmos. Na área de História, por exemplo enquanto alguns assinalam entre as deficiências, o *Excesso de memorização*, outros assinalam a *Dificuldade de guardar nomes, datas e locais*, falha que assim caracterizada, pressupõe uma hipervalorização do esforço mnemônico.

Provas de Ingresso

O Quadro VI, relativo a provas para ingresso, indica que na quase totalidade dos casos elas não são exigidas. Esse fato, certamente, está relacionado à política de provimento de matrículas das escolas particulares e oficiais.

Sugestões e Observações

Os Quadros restantes focalizam as sugestões expostas, respectivamente para as áreas de *Língua portuguesa*, *Matemáticas*, *Outras Disciplinas e Assuntos Gerais*. Era natural que cada sugestão fosse, como ocorreu em alguns casos, nada mais que o corretivo da deficiência apontada em Quadros precedentes; assim ocorreu com o item *Intensificar a Leitura*, que atende aos problemas de leitura antes revelados nessa área, ou *Intensificar o estudo de frações*, para obviar as deficiências antes apontadas na área de frações. Ainda assim, dada a grande diversidade de sugestões, foi extraordinariamente baixa a proporção numérica de resposta para cada item, quer no tocante à disciplina *Língua portuguesa* quer no tocante a todas as outras arroladas. A temática preconizada revela também que alguns informantes não se detiveram, como lhes foi solicitado, nas sugestões endereçadas ao ensino de 1.º grau — objeto da pesquisa — preferindo dirigir suas críticas ac

próprio ensino técnico ou a condições gerais de sistema (reciclagem de professores, melhorias salariais, programas de ensino menores e mais objetivos etc.)

Grande parte dos tópicos propostos pelos depoentes, valem mais pela singularidade ou originalidade de que se revestem, já que não expressam o pensamento da maioria dos informantes.

82

A forma extremamente difusa contida no amplo leque de respostas não impediu, porém, a visualização de alguns tópicos de maior frequência, na áreas de Língua portuguesa e Matemática.

Não relacionamos nos quadros muitas dessas outras referências diferentes, por ter cada qual uma quantidade muito reduzida de citações, o que alongaria demasiadamente cada quadro sem servir aos seus fins comparativos.

Pela originalidade ou peculiaridade que apresentam, porém, achamos por bem reproduzir, a seguir, algumas dessas referências, que refletem também as idéias vigentes do pessoal docente.

Língua portuguesa

● “O ensino da linguagem no curso primário deve atender ao desenvolvimento do espírito criativo do aluno, do raciocínio.

Isto se obterá através da leitura compreendida, interpretada, reproduzida em termos próprios, atuais, se for o caso.

Só assim o aluno será capaz de ler entendendo e escrever criando.”

● “A realidade, porém, mais absoluta da deficiência do ensino (e veja-se que o tema focaliza a “defici-

ência do ensino” e não a “deficiência da aprendizagem”) no que tange à Língua Portuguesa, reside na má remuneração do Professor que não pode, tantos alunos tem, aplicar testes de redação e corrigi-los, por absoluta falta de tempo, tantos e tão diversos são os lugares em que tem de trabalhar e não pode aplicar um plano sensato de leitura e/ou linguagem oral, porque então o programa não se cumpre.”

● “A gramática foi abandonada para dar lugar ao texto que, na realidade, só tem servido de pretexto para não mais se ensinar o idioma, na sua elegância e correção, ou seja, na sua forma artística e científica de comunicação.”

● “Incentivar-lhes o gosto pela leitura, apresentando-lhes textos e livros dentro de seu assunto específico, com métodos adequados ao aluno. Despertando-lhes, assim, o interesse, deverão ser feitas interpretações dentro do mesmo assunto; estaremos então desenvolvendo sua leitura oral, seu raciocínio, facilitando-lhes a capacidade de entender e de se fazer entender.”

● “Que se dê mais redação, menos *sistema de cruzinha*. Estamos correndo o risco de formar uma geração que não escreve, em plena decantada fase da comunicação.”

● “A linguagem da propaganda liquidou, em nosso tempo, a linguagem da arte e arrastou, caudatárias, as melhores intelectualidades que, longe de servirem, desserviram a nossa língua. E com isso os estudantes se justificam e os professores justificam os estudantes e todos se justificam e aplaudem o despautério do mau gosto e da má ciência.”

● “Vemos, assim, que na *Era da comunicação* os estudantes não aprendem, na Escola, a se comuni-

car: não se comunicam quando escrevem, não se comunicam quando falam.

Vale lembrar Cícero, o pai da comunicação e que, por acaso, sabia o verbo e a gramática: *O tempora, o mores.*”

● “Uma melhor política educacional entre o Governo e a rede de ensino particular, a fim de que o professor pudesse ser melhor remunerado, deixando assim de fazer do magistério um *bico*, o que vem prejudicando a qualidade do ensino de ano para ano.”

● “Português — os alunos não aprendem mais — a prova já vem prontinha, é só colocar cruz (+). *Só se aprende a escrever, escrevendo, só se aprende a ler, lendo.* O professor não tem tempo para dar redação; ele sabe que é preciso, mas é humanamente impossível.”

● “Sou professor de Português, sei que o aluno sai da escola sem saber escrever, mas não posso dar redação. Ensino de manhã à tarde, à noite e aos sábados, também. Quando me contratam, pergunto: *Tenho que dar redação?* Se respondem que sim, não aceito, simplesmente. Tenho cerca de 700 alunos, mas pretendo deixar essa vida tão sacrificada. Estou procurando outro trabalho. Se chamo um bombeiro para desentupir uma pia, ele me cobra Cr\$ 30,00.”

● “A maior dificuldade em Matemática é não saberem o Português.”

● “O aluno vem para o ginásio ou para o curso técnico sem saber ler. Não é capaz de interpretar um texto. Não sabe distinguir o que o problema informa do que o problema pede. Se o sujeito da frase está oculto, ele não entende.”

● “Leitura — Não adquirem o hábito de leitura; quando indicamos um livro, justificam que não podem comprar e normalmente a biblioteca da escola não possui.”

● Em decorrência das deficiências apontadas e das observações aqui reproduzidas, alguns diretores e professores apresentaram as seguintes sugestões tendo em vista a melhoria de ensino/aprendizagem:

“Desenvolver dinâmica de grupo”;

“Desenvolver a compreensão do aluno através da leitura”;

“Empregar a gramática funcional”;

“Intensificar a campanha do livro”;

“Empregar a terapia da palavra”;

“Instalar laboratórios de línguas”;

“Supervisionar textos selecionados de revistas, jornais e programas de TV”;

“Orientar os alunos na apreciação de programas educativos de rádio e TV”;

“Valorizar a comunicação no mundo atual”;

“Elaborar peças teatrais com a participação de todos os alunos”;

“Aperfeiçoar os conhecimentos gramaticais”;

“Intensificar o estudo de verbos”;

“Desenvolver a análise morfológica”;

“Aperfeiçoar as noções de literatura”;

“Dar maior objetividade à execução do programa”;

“Integrar o programa de língua portuguesa com os demais”;

“Desenvolver a terapia pela música”;

“Incentivar a reflexão”;

“Acabar com a prova tipo teste”;

“Dar maior atenção aos problemas sócio-econômicos dos alunos”.

Matemática

As sugestões na área de Matemática, além das já expostas em quadro, foram as seguintes:

“Ensinar a matemática moderna”;

“Evitar o uso da matemática moderna”;

“Intensificar a resolução de problemas”;

“Reduzir contas e cálculos cansativos”;

“Intensificar a prática de exercícios”;

“Mostrar a correlação entre as várias operações”;

“Aplicar o raciocínio moderno de geometria plana e no espaço”;

“Limitar o emprego do raciocínio lógico aos alunos de mais de 11 anos”;

“Associar na 5ª e 6ª séries o ensino de geometria ao do desenho e arte”;

“Dar ênfase às partes mais importantes de aritmética, álgebra e geometria”;

“Adotar a seqüência: aritmética, álgebra e geometria”;

“Ampliar o horário das aulas de Contabilidade; para 90 minutos”;

“Adequar o ensino de matemática ao desenvolvimento psicogenético dos alunos”;

“Intensificar o ensino de matemática no 1.º grau”;

“Proporcionar reciclagem metodológica e científica aos professores de matemática”;

“Desenvolver trabalhos em equipe com os professores das diversas matérias”.

História, Geografia, Desenho e Ciências

“A dificuldade do aluno em História é a falta de raciocínio, não sabendo distinguir, às vezes, causa de consequência. Esta dificuldade é causada pela facilidade que os adolescentes de hoje têm com a televisão, revista em quadrinhos, cinema, teatro etc.”;

“Reestruturar o programa, restringindo-o ao essencial”;

“Evitar a memorização de dados”;

“Enfatizar relacionamento causa e efeito”;

“Evitar a repetição de estudo de fatos históricos”;

“Ampliar o estudo da origem do homem e de História da Civilização”;

“Dar mais atenção ao ensino de desenho, pois é uma das disciplinas onde os alunos têm revelado falta de conhecimento e é posteriormente uma das bases para os cursos técnicos em geral”;

“Enfatizar o estudo de Geografia Humana no curso ginasial”.

Recursos Materiais

“Para aumentar o rendimento escolar achamos que deve ser melhorado primeiro o nível do professor, maior dedicação dos mesmos e melhor remuneração.”

“Alimentação — o aluno mal nutrido e com hipovitaminose (A/B1/B12/C — principalmente) jamais terá um bom índice de aprendizagem. Indubitavelmente, a deficiência alimentar é causa primária do raciocínio deficiente e bitolado.”

Sugestões de ordem pedagógica

“O que a nossa prática tem verificado é que o excesso de programas, a falta de habilitação para o magistério — mesmo de muitos diplomados por Faculdade de Filosofia — sacrifica os alunos com aulas não preparadas, exercícios apanhados a esmo, no momento, sem a planificação necessária e que não pode ser estereotipada, devendo o professor consciente organizar seus planos de aula de acordo e na medida para cada turma.”

Observações finais

A extensão da pesquisa aos empregados e empregadores, componentes da amostra, permitirá um confronto com os dados deste documento, ensejando mais ampla visão das deficiências e necessidades reveladas e a comparação entre os modos de ver a problemática escola-empresa de cada um dos agentes escolares ou produtivos envolvidos no processo.

A oportunidade desse confronto, e do testemunho das experiências vividas por esses profissionais, se acentua no momento atual, quando a implantação da reforma do ensino de 1.º e 2.º graus, a nível nacional, reforça a necessidade de um conheci-

mento objetivo da realidade escolar e dos níveis de qualificação e adequação funcional ao mercado de trabalho dos recursos humanos por ela produzidos.

Diante dessa realidade, os currículos deverão ter outro tratamento de modo que venham de fato atender às necessidades do acelerado processo de desenvolvimento sócio-político-econômico que o País está vivendo.

Considerando a importância do aprimoramento da formação da mão-de-obra brasileira, conclui-se que esta pesquisa é extremamente relevante, pois vai ao encontro da constante preocupação com a formação dos recursos humanos indispensáveis ao processo de desenvolvimento, que constitui a tônica do pensamento do atual Governo.

Estabelecimentos incluídos na amostra

ESCOLAS COMERCIAIS PÚBLICAS

- 1) Escola Técnica de Comércio México
- 2) Colégio Estadual Amaro Cavalcante
- 3) Colégio Estadual Bento Ribeiro
- 4) Colégio Estadual Brigadeiro Schorcht
- 5) Colégio Estadual Celestino Silva
- 6) Colégio Comercial Prof. Clóvis Salgado (publ. federal)
- 7) Ginásio Estadual Gonçalves Dias
- 8) Ginásio Estadual Princesa Isabel
- 9) Colégio Estadual República Argentina

ESCOLAS COMERCIAIS PARTICULARES

- 1) Ginásio Comercial “Euclides da Cunha”

- 2) Escola Técnica de Comércio "S. João Batista"
- 3) Escola Técnica de Comércio "Santa Rita"
- 4) Escola Técnica de Comércio "João Daudt de Oliveira"
- 5) Escola de Comércio SENAC "João Daudt de Oliveira"
- 6) Colégio Comercial do Ateneu Jardim América
- 7) Escola Técnica de Comércio do Instituto Santa Rosa
- 8) Escola Técnica de Comércio da "Fundação Getúlio Vargas"
- 9) Colégio Comercial Capitão Lemos Cunha
- 10) Escola Técnica de Comércio "Estácio de Sá"
- 11) Escola Técnica de Comércio "Luso-Carioca"
- 12) Colégio Comercial Jacarepaguá
- 13) Colégio "Athoneu Brasileiro"
- 14) Colégio da Mabe
- 15) Colégio Comercial Irineu Marinho
- 16) Escola Técnica de Comércio Cândido Mendes
- 17) Ginásio S. Sebastião do Rio de Janeiro (Escola Técnica de Comércio)
- 18) Colégio Comercial Republicano
- 19) Escola Técnica de Comércio do Instituto Roscio (Guanabarense)
- 20) Colégio Comercial Maranhão
- 21) Escola Técnica de Comércio Santa Cruz
- 22) Ginásio Comercial da Vila Valqueire
- 23) Ginásio Comercial de Alcântara
- 24) Colégio Rio de Janeiro
- 25) Escola Técnica de Comércio da Escola Nacional de Ciências Estatísticas
- 26) Colégio Comercial Afonso Celso
- 27) Escola Técnica de Comércio Alfredo Filgueiras
- 28) Escola Técnica de Comércio Souza Marques
- 29) Escola Técnica de Comércio de Hotelaria da GB ESTHOG
- 30) Colégio Comercial Inconfidência
- 31) Colégio Comercial "Ruth Sant'Anna"
- 32) Ginásio Comercial SENAC — ARGB
- 33) Colégio Comercial São Sebastião
- 32) Escola Técnica de Comércio do Rio de Janeiro
- 35) Escola Técnica de Comércio Bettencourt da Silva, do Liceu de Artes e Ofício
- 36) Ginásio Comercial Boa Esperança
- 37) Colégio Comercial Campo Grande
- 38) Escola Técnica de Comércio Cristo-Rei
- 39) Colégio D. Oton Mota
- 40) Escola Técnica de Comércio do Instituto Cylleno
- 41) Colégio Comercial Jardim Novo
- 42) Escola Técnica de Comércio Luiz Gama Filho
- 43) Escola Técnica de Administração Ort
- 44) Escola de Comércio do Educandário Rui Barbosa
- 45) Colégio Comercial Santo Antonio Maria Zacaria
- 46) Escola Técnica de Comércio Orsina da Fonseca
- 47) Colégio Estadual São Fabiano

ESCOLAS INDUSTRIAIS PÚBLICAS

- 1) Escola Industrial do Arsenal de Guerra do Rio de Janeiro
- 2) Escola Técnica do Arsenal de Marinha do Rio de Janeiro
- 3) Escola Industrial Comandante Zenithilde Magno de Carvalho
- 4) Escola Técnica Federal "Celso Suckow da Fonseca"
- 5) Escola Técnica Federal de Química da Guanabara
- 6) Escola Técnica Visconde de Mauá

7) Escola Industrial da Fábrica de
Bonsucesso

ESCOLAS INDUSTRIAIS PARTICULARES

1) Escola Técnica de Ciência Ele-
trônica do IBRATEL

2) Escola Lycério Schreiner —
SENAI

3) Escola Técnica Rezende Ram-
mel

4) Escola de Artes Gráficas —
SENAI

5) Escola Técnica de Indústria
Química e Têxtil — SENAI

6) Escola Industrial Silva Freire

7) Instituto de Tecnologia Ort

8) Instituto Técnico Peixoto

9) Escola Mecânica de Automó-
veis — SENAI

QUADRO I**Deficiências em Língua portuguesa**

DEFICIÊNCIAS EM LÍNGUA PORTUGUESA	COMERCIAL				INDUSTRIAL			
	Publ.	Part.	Total	%	Publ.	Part.	Total	%
Ortografia, pontuação e acentuação	7	33	40	71,42	3	8	11	68,75
Redação (em geral)	5	34	39	69,64	2	7	9	5,62
Interpretação de textos	4	21	25	44,64	1	4	5	31,25
Leitura (em geral)	5	19	24	42,85	1	3	4	25,00
Falta de hábito da leitura	3	15	18	32,14	—	—	—	—
Falta de Expressão oral	4	7	11	19,64	—	—	—	—
Sintaxe	—	11	11	19,64	1	2	3	18,75
Leitura interpretativa	—	9	9	16,07	2	—	2	12,50
Leitura oral	—	8	8	14,28	1	—	1	6,25
Conjugação de verbos	2	6	8	14,28	—	—	—	—
Gramática (em geral)	—	7	7	12,50	1	2	3	18,75
Concordância verbal	1	4	5	8,92	1	2	3	18,75
Redação comercial	1	4	5	8,92	—	—	—	—
Elaborar resumos	2	2	4	7,14	—	—	—	—
Análise fonética	—	2	2	3,57	—	—	—	—
Colocação de Pronomes	—	2	2	3,57	1	—	1	6,25
Análise morfológica	—	2	2	3,57	—	—	—	—
Sinonímia	—	2	2	3,57	1	1	2	12,50
Figuras literárias	—	2	2	3,57	—	—	—	—
Estilística	—	2	2	3,57	—	—	—	—
Literatura	1	1	2	3,57	—	1	1	6,25
Crase	—	1	1	1,78	—	1	1	6,25

QUADRO II

Deficiências em Matemática

Deficiências	Comercial				Industrial			
	Publ.	Part.	Total	%	Publ.	Part.	Total	%
Operações com decimais	7	25	32	57,14	4	8	12	75,00
Operações com frações	5	17	22	39,28	3	4	7	43,75
Operações com números inteiros	5	15	20	35,71	3	4	7	43,75
Sistemas de medidas	1	19	20	35,71	1	5	6	37,50
Raciocínio matemático pouco desenvolvido	5	11	16	28,57	1	3	4	25,00
Equações 1.º e 2.º graus (sistemas)	2	11	13	23,21	2	1	3	18,75
Porcentagem	—	13	13	23,21	1	1	2	12,50
Extração de raízes	2	10	12	21,42	—	3	3	18,75
Falta de compreensão dos problemas	3	9	12	21,42	1	2	3	18,75
Potenciação	2	8	10	17,85	—	2	2	12,50
Regra de três	1	7	8	14,28	2	2	4	25,00
Divisão	—	8	8	14,28	1	1	2	12,50
Juros	—	7	7	12,5	—	—	—	—
Relações Trigonométricas	3	3	6	10,71	2	1	3	18,75
Operações Algébricas	3	3	6	10,71	2	1	3	18,75
Números relativos	1	4	5	8,92	1	1	2	12,50
Aprendizagem dos fatos fundamentais ..	1	3	4	7,14	—	1	1	6,25
Decomposição em fatores primos	—	4	4	7,14	1	1	2	12,50
Representações gráficas	1	3	4	7,14	—	1	1	6,25
Dificuldade em cálculos	—	4	4	7,14	—	—	—	—
Noção de Conjunto	2	1	3	5,35	—	—	—	—
Propriedades fundamentais das quatro operações	—	2	2	3,57	—	—	—	—
Multiplicação	—	3	3	5,35	—	—	—	—
Cálculo com radicais	—	2	2	3,57	—	—	—	—
Razão e proporção	1	1	2	3,57	2	—	2	12,50
Relações dos Triângulos	1	1	2	3,57	2	1	3	18,75
Números Complexos	1	1	2	3,57	—	1	1	6,25
Produtos notáveis	—	2	2	3,57	—	—	—	—
Volume	—	1	1	1,78	—	1	1	6,25
Teoremas	—	1	1	1,78	1	—	1	6,25
Dificuldade no emprego de fórmulas	1	—	1	1,78	1	—	1	6,25
Desconhecimento da aplicação prática do que aprende	—	1	1	1,78	1	—	1	6,25
Falta de relacionamento da Matemática com as demais matérias	—	1	1	1,78	1	—	1	6,25

QUADRO III
Deficiências em História — Geografia — Ciências e Desenho

Deficiências	Comercial				Industrial			
	Publ.	Part.	Total	%	Publ.	Part.	Total	%
HISTÓRIA								
Desconhecimento da relação causa-e-efeito dos fatos históricos (falta de interpretação)	2	8	10	17,85	—	1	1	6,25
Falta total de conhecimento da matéria ..	—	3	3	5,35	—	1	1	6,25
Programas muito extensos — carga horária insuficiente	1	1	2	3,57	—	—	—	—
Falta de interesse pela matéria	—	1	1	1,78	—	1	1	6,25
GEOGRAFIA								
Desconhecimento total da matéria	—	6	6	10,71	—	1	1	6,25
DESENHO								
Traçado de figuras	—	—	—	—	1	2	3	18,75
Noções elementares sobre linhas e figuras geométricas	—	—	—	—	1	1	2	12,50
CIÊNCIAS								
Nos conhecimentos conceituais de aplicação (problemas de Física e Química) ..	1	—	1	1,78	1	—	1	6,25
Ensino desligado da realidade; há laboratórios apenas demonstrativos	—	1	1	1,78	1	—	1	6,25

QUADRO IV

Deficiências de caráter formativo dos alunos, como hábitos, atitudes e habilidades específicas

Deficiências	Comercial				Industrial			
	Publ.	Part.	Total	%	Publ.	Part.	Total	%
Raciocínio muito pouco desenvolvido	2	7	9	16,07	1	—	1	6,25
Falta de hábito na utilização do fichário de biblioteca e de dicionários	—	4	4	7,14	—	1	1	6,25
Ausência de hábitos e atitudes sociais e cívicas	—	3	3	5,35	—	—	—	—
Baixo rendimento dos alunos da noite, que em geral trabalham fora	1	2	3	5,35	—	—	—	—
Falta de hábito em pesquisa bibliográfica	—	2	2	3,57	—	—	—	—

QUADRO V

Deficiências em relação ao sistema escolar

Deficiências	Comercial				Industrial			
	Publ.	Part.	Total	%	Publ.	Part.	Total	%
Existência de três turnos (primário)	2	6	8	14,28	1	--	1	6,25
Deficiência total do ensino primário (os alunos saem semi-alfabetizados e sem iniciativa e criatividade)	2	3	5	8,92	--	1	1	6,25
Escassez ou inexistência de bibliotecas escolares	--	4	4	7,14				
Turmas excessivamente numerosas	1	2	3	5,35	--	--	--	--
Ineficiência do sistema educativo (fundamental)	--	3	3	5,35	--	--	--	--
Ausência de Orientação Profissional nas escolas	--	1	1	1,78	1	--	1	6,25

QUADRO VI

Provas de ingresso

PROVAS DE INGRESSO	Comercial				Industrial			
	Publ.	Part.	Total	%	Publ.	Part.	Total	%
Há provas de Ingresso	3	5	8	14,28	5	2	7	43,75
Não há provas de ingresso	6	25	31	55,35	—	4	4	25,00
Constam de Português, Matemática, Desenho e Ciências	—	—	—	—	2	—	—	12,50
Constam de Português e Matemática	—	—	—	—	2	—	2	12,50
Constam de Matemática, Desenho e Ciências	—	—	—	—	1	—	1	6,25

QUADRO IX**Sugestões em História, Desenho e Ciências**

SUGESTÕES	Comercial				Industrial			
	Publ.	Part.	Total	%	Publ.	Part.	Total	%
EM HISTÓRIA								
Habituar o aluno a desenvolver o raciocínio	1	2	3	5,35	—	2	2	12,5
Intensificar o ensino da aritmética	—	3	3	5,35	—	1	1	6,25
Incluir matemática comercial no curso fundamental	—	2	2	3,57	—	—	—	—
Melhor entrosamento dos professores de matemática com os demais cursos	1	1	2	3,57	—	—	—	—
Ampliar o número de aulas semanais	—	2	2	3,57	—	—	—	—
Atenuar parte de História Antiga	—	1	1	1,78	—	1	1	6,25
Ampliar Hist. Moderna e Contemporânea .	—	1	1	1,78	—	1	1	6,25
Modernizar o ensino de História — adotar métodos modernos: visitas, debates etc.	—	1	1	1,78	—	1	1	6,25
EM DESENHO								
Inclusão de Desenho Geométrico e Técnico desde o 1.º grau	1	1	2	3,57	—	1	1	6,25
Inclusão de Desenho no curso Fundamental	—	—	—	—	1	1	2	12,50
EM CIÊNCIAS								
Inclusão da matéria no currículo do ensino fundamental	—	1	1	1,78	—	1	1	6,25

QUADRO XI

Sugestões sobre recursos materiais

RECURSOS MATERIAIS	Comercial				Industrial			
	Publ.	Part	Total	%	Publ.	Part.	Total	%
Melhoria salarial para os professores ...	3	23	26	46,42	1	1	2	12,50
Instalação e/ou conservação do escritório-modelo	1	3	4	7,14	—	—	—	—
Melhoria do Equipamento Técnico	—	3	3	5,35	1	—	1	6,25
Auxílio do Governo às escolas particulares para equipamento	—	—	—	—	—	2	2	12,50

NOTA DO EDITOR: Por necessidade da paginação, o quadro XI aparece antes do quadro X.

QUADRO X

Sugestões diversas de caráter Pedagógico

SUGESTÕES DE CARÁTER PEDAGÓGICO	Comercial				Industrial			
	Publ.	Part.	Total	%	Publ.	Part.	Total	%
De pesquisa em geral	1	10	11	19,64	—	—	—	—
Maior objetivação do ensino	1	7	8	14,28	—	—	—	—
Desenvolver a formação de hábitos e atitudes no estudo	2	6	8	14,28	1	—	1	6,25
Utilização dos recursos audiovisuais	2	5	7	12,50	—	—	—	—
Desenvolver atividades extraclasse	1	6	7	12,50	—	—	—	—
Desenvolver nos alunos a capacidade de adaptação a situações novas e resolução de problemas	—	5	5	8,92	—	—	—	—
Desenvolver o estudo dirigido	1	4	5	8,92	—	—	—	—
Desenvolver a dinâmica de grupo (painel)	—	4	4	7,14	1	—	1	6,25
Modificação e atualização dos métodos de ensino	1	3	4	7,14	—	—	—	—
Estimular atividades artísticas	1	2	3	5,35	—	1	1	6,25
Utilização de aulas práticas em laboratório	—	3	3	5,35	1	—	1	6,25
Desenvolver aulas práticas de representação e debates	—	2	2	3,57	1	—	1	6,25
Desenvolver o hábito do uso de dicionário	—	2	2	3,57	—	—	—	—
Desenvolver atividades manuais	—	2	2	3,57	—	—	—	—
Utilização do material didático adequado ..	1	1	2	3,57	—	—	—	—

Critérios de avaliação e rendimento mais seguros	2	—	2	3,57	—	1	1	6,25
Programas menores e mais objetivos	4	15	19	33,92	1	3	4	25,00
Estágio nas empresas industriais comerciais	—	6	6	19,14	1	—	1	6,25
Criar nas escolas um setor de orientação profissional	2	4	6	19,14	—	—	—	—
Inter-relacionamento de materiais	5	3	8	14,28	—	—	—	—
Criar nas escolas um setor de orientação educacional	1	1	2	3,57	—	1	1	6,25
Solicitar a colaboração dos pais na elaboração do currículo	1	1	2	3,57	1	—	1	6,25
Estágio obrigatório na última série do curso comercial	—	2	2	3,57	—	—	—	—
Supervisão do trabalho do professor	—	1	1	1,78	—	1	1	6,25
Matérias de cunho profissional	—	2	2	3,57	—	—	—	—
Elaboração de currículos compatíveis ...	—	4	4	7,14	—	2	2	12,50
Ampliação do número de Bibliotecas do Estado	—	4	4	7,14	—	1	1	6,25
Exame de Admissão para alunos oriundos de outros colégios	1	2	3	5,35	—	—	—	—
Atualização do corpo administrativo	1	2	3	5,35	—	—	—	—
Introdução no currículo de 1.º grau de matérias de cunho profissional	—	2	2	3,57	—	—	—	—
Incentivar a concessão de bolsas de estudo	—	2	2	3,57	—	—	—	—
Padronização do livro didático pelas autoridades	—	2	2	3,57	—	—	—	—
Reciclagem de professores e diretores através volantes e/ou bolsas de estudo .	4	28	32	57,14	—	—	—	—
Preparação didática do professor	—	2	2	3,57	—	1	1	6,25

O PROFESSOR E A LEI

Não há dúvida, a própria Lei determina o que a pedagogia moderna recomenda: "O ensino de 1.º e de 2.º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania" (Lei 5.692, de 11 de agosto 1971).¹

Não há dúvida quanto ao objetivo geral. O problema está em *como* transformar em realidade as determinações da Lei. O ensino de 1.º e 2.º graus necessita de novos professores e, o que é mais difícil, da renovação do magistério existente.

Em face da Lei, equiparam-se quanto à formação, carreira e vencimentos, professores de 1.º e de 2.º graus: "Os sistemas de ensino devem fixar a remuneração dos professores e especialistas de ensino de 1.º e de 2.º graus, tendo em vista a maior qualificação em cursos e estágios de for-

mação, aperfeiçoamento ou especialização sem distinção de graus escolares em que atuem." Pela primeira vez na história da educação brasileira a Lei apóia o professor primário.

A habilitação do professor depende não apenas de estudos em Curso Normal ou universidades, como de sua formação básica, no lar e na escola, durante o seu preparo profissional e nos anos que o antecedem.

Quantos professores possui o Brasil que saibam individualizar o ensino proporcionando *ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização?*

O estudante de educação poderá, com relativa facilidade, memorizar a nova Lei, ou realizar estudos teóricos pertinentes ao assunto, mas na realidade da prática educacional terá que enfrentar as deformações da rotina, do verbalismo estéril e de sua própria formação. Na escola primária e secundária, durante longos anos, adestrrou-se o aluno a repetir, em provas, as lições estranhas aos interesses de sua vida pessoal. Ao iniciar sua carreira, o jovem profes-

* Catedrática de Psicologia Educacional do Instituto de Educação do Estado da Guanabara.

¹ R. bras. Est. pedag. 56 (123) : 114-129, jul./set. 1971.

sor provavelmente encontrará piorada a escola de sua infância ou adolescência. A expansão rápida do ensino nem sempre traz renovação. Em quantas escolas do Brasil terão os novos mestres a sorte de encontrar ambiente propício ao desenvolvimento da potencialidade do aluno?

O melhor caminho para aprender a arte de educar é o de assistir e auxiliar o trabalho de um bom professor. A educação no Jardim de Infância ou na escola de primeiro ou de segundo grau, não pode ser dosada em receitas ditadas em aulas de dissertação, longe do aluno. Educação é vida e só pode ser adquirida na própria vida.

A vivência dos objetivos da Lei na realidade escolar constitui condição indispensável à implantação da Reforma.

Formação do professor

Nas escolas normais brasileiras, as didáticas transmitem receitas verbais, sem relação direta com a individualidade do aluno, ou com a realidade de uma escola primária, onde crianças carentes de saúde física e culturalmente retardadas deveriam encontrar educação condizente com suas condições pessoais, interesses e aptidões. O objetivo de nossas escolas normais é o "como ensinar" e não o que e como ensinar. A pobreza cultural da escola normal se reflete na pobreza de idéias da escola primária.

Em contraste com as escolas normais que ensinam métodos desligados do conteúdo, encontramos na universidade o outro aspecto deste isolamento: ensinam-se matérias desligadas do processo educativo; a própria psicologia educacional ou pedagogia englobando apenas conteúdo de erudição, que pouca ou nenhuma rela-

ção apresentam com a prática de ensino. Os estudantes de nível superior, longe do lar, e esquecidos da própria infância, tornam-se eventualmente professores de matérias que não sabem como se relacionam com a mentalidade de seus alunos.

A verdadeira integração do ensino primário e ginasial só poderá ser feita em ambiente favorável à educação ativa, e pelo preparo e atualização de seus professores. Não só deverão os professores dos primeiros graus aprofundar seus conhecimentos culturais e técnicos, para abranger os oito anos do ensino fundamental, mas também fazer voltar à escola os professores do antigo ginásio, para que possam relacionar seu trabalho ao processo contínuo de educação integral, que abrange todas as idades, uma vez que a nova Lei exige que o ensino se adapte não só às áreas de estudo como às várias fases de desenvolvimento dos educandos.

Qualificação para o trabalho. Como?

Na grande maioria das escolas brasileiras o aluno é ouvinte e repetidor.

No fim do século passado, John Dewey em vão procurava mobiliário para a escola ativa. E o problema continua o mesmo no Brasil, em 1974. Edifícios, mesas e cadeiras são construídos para alunos ouvintes. Quantas escolas possui o Brasil construídas para fazer da atividade do próprio aluno o centro de sua educação?

Quando o jovem professor, formado pela nova Lei, for enfrentar, em espaço exíguo, quarenta alunos apressados em fileiras pelo mobiliário escolar, como poderá formar hábitos de trabalho indispensáveis à qualificação profissional?

Antes da era técnica, o trabalho dos pais educava os filhos. A criança observava o fiar, tecer, fazer sapatos, velas, ferraduras. Adquiria hábitos de trabalho e colaboração social pelo próprio trabalho.

A máquina eliminou a indústria caseira, a contribuição pessoal criadora do trabalho manual. O esforço de educadores esclarecidos, de incorporar à escola o artesanato brasileiro, tem, além da tradição histórica, o valor de educação do trabalho pelo trabalho.

No Brasil, a escola dos pobres herdou da escola dos ricos a tradição do "saber pelo saber", reduzido a bagaço estéril de palavras vazias. No Brasil, a escola pública herdou da escola tradicional o desprezo pelo trabalho manual "materialista": a limpeza das salas de aula não podia ser feita por alunos.

Preparo para o exercício consciente da cidadania

Os Estudos Sociais, associados à Educação Moral e Cívica, obrigatoriamente incluídos no núcleo comum dos currículos plenos de 1.º e de 2.º graus, abrangem, além do conhecimento, experiências e habilidades inerentes às matérias fixadas, o ajustamento crescente do educando ao meio, cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver como conviver.

"Na escola tradicional de ouvintes, as condições e motivos e o cimento da organização social indispensáveis ao desempenho das atividades de grupo não existem. A fraqueza moral da escola está em pretender educar futuros membros da ordem social em ambiente que não oferece condições e espírito indispensáveis à educação moral e cívica."²

Cooperação, respeito mútuo, uso construtivo da liberdade para o bem comum, só podem ser aprendidos na convivência social livre. A escola não pode se limitar a matérias e ensino. Ela deve abranger na educação a própria vida.

O Professor e o Currículo

O Conselho Federal de Educação³ fixou o núcleo comum para os currículos de ensino de 1.º e 2.º graus, segundo dispõe a Lei 5.692/71, definindo-lhes os objetivos e a amplitude. As matérias comunicação e expressão, estudos sociais e ciências abrangem, em ampla área, conhecimentos, experiências e habilidades, favorecendo programação flexível, ajustada ao desenvolvimento do aluno e sua integração no meio social.

As matérias, escalonadas nos currículos plenos de ensino de 1.º e 2.º graus, da maior para a menor amplitude do campo abrangido, serão constituídas de atividades, áreas de estudo ou disciplinas.

"Nas atividades, as aprendizagens desenvolver-se-ão mais sobre experiências colhidas em situações concretas do que pela apresentação sistemática de conhecimento."

"Nas áreas de estudos, formadas pela integração de conteúdos afins, as situações de experiência tenderão a equilibrar-se com os conhecimentos sistemáticos para a configuração da aprendizagem."

"Nas disciplinas, mais específicas do que as áreas de estudo, as aprendizagens se desenvolverão sobre conhecimentos, diretamente considerados, do que pela simples vivência das situações."

² DEWEY, John. *A escola e a sociedade*.

³ Parecer 853/71.

Em que consiste o problema do currículo? “O de afastar a idéia funesta de que existe uma distinção qualitativa (não apenas de grau) entre a experiência infantil e as várias matérias de que se constrói o plano de estudos. Do lado da criança, basta ver que sua experiência já contém elementos — fatos e conhecimentos — exatamente da mesma natureza daqueles que compõem a matéria de estudo; e, o mais importante, que a sua experiência já implica as atitudes, motivos e interesses que levaram a organização da disciplina ao nível que hoje ocupa.

Da parte dos estudos, basta que os interpretemos como o desenvolvimento amadurecido das mesmas forças que operam na vida da criança, e que descubramos as fases que devem mediar entre a presente experiência infantil e seu enriquecimento progressivo.”⁴

A experiência do Colégio Bennett

Da Universidade de Chicago, onde as idéias de John Dewey criaram a escola ativa, a professora Eva Louise Hyde trouxe, em 1921, para o Colégio Bennett, a renovação. Educou suas professorandas no mesmo espírito com que deveriam educar as crianças. No Bennett, aprenderam a estudar e a viver a própria educação:

— em botânica, plantas vivas do parque do Colégio, do Jardim Botânico, da floresta da Tijuca, a estenderem ávidas suas folhas à procura da luz, para a misteriosa síntese da vida...

— em biologia, horas felizes passadas a contemplar, através do microscópio, a beleza palpitante de uma gota d'água.

Sob a orientação da professora Rebecca Caudill, aprendia-se não só apreciação literária, como a expressão lógica e criadora do pensamento. A preocupação das mestras não era esgotar matérias, mas formar processos de investigação e de estudo que levassem a uma contínua renovação de conhecimentos.

Em pedagogia, baseando-se na própria vida e nos compêndios da escola de John Dewey, aprendia-se a amar e conhecer a criança, e a ajustar a educação ao ritmo de seu desenvolvimento.

No começo do século, no Jardim Beija-Flor do Colégio Americano de Petrópolis, alunas de oito anos de uma escola fundamental já plantavam e colhiam flores aprendendo, em atividades da própria vida, conhecimentos ampliados da botânica estudada no Colégio Bennett, mais tarde. O exemplo demonstra como a matéria pode nascer da experiência infantil.

Currículo do professor;
cultura geral

A cultura geral do professor também deve nascer da vida. De 1951 a 1955, conseguiu-se integrar as matérias do currículo obrigatório do Curso Normal do Colégio Bennett em unidades relacionadas ao meio, cada vez mais amplo e complexo, em que o educando deve não apenas viver mas também conviver. Demonstra o seguinte esboço como se integraram, em um todo indivisível, vivências, estudos experimentais e matérias, na unidade *Alimentação*:

⁴ DEWEY, John. A criança e o programa escolar. In: —. *Vida e educação*. Trad. de Anísio Teixeira. 5. ed. São Paulo, Melhoramentos, 1965. p. 47-48.

VIVÊNCIAS	INVESTIGAÇÕES EXPERIMENTAIS	CULTURA
<ul style="list-style-type: none"> — Refeições Sociais — Excursões — Aproveitamento dos recursos da comunidade 	Culinária com base científica	<p>Aproveitamento de recursos audiovisuais</p> <p>Matérias:</p> <ul style="list-style-type: none"> — geografia humana — história, sociologia — ciências físicas e naturais — comunicação e expressão: debates, relatórios, resumos de leitura

Doadas pela Professora Maud Mathis, possui o Colégio Bennett excelentes instalações de Economia Doméstica e amplo terreno que dá oportunidade à horticultura e criação de pequenos animais. No laboratório e na cozinha, grupos de normalistas da primeira série cumpriram amplamente as nove horas semanais de ciências, exigidas pelo regulamento do Ensino Normal de 1946. Estudos pertinentes ao lar e à arte culinária proporcionaram motivação intrínseca para puericultura, higiene, física, química, anatomia e fisiologia humanas e abrangeram conhecimentos pertinentes à vida das plantas e dos animais, que não haviam sido incluí-

dos no curso oficial de formação de professores primários.

Excursão à Universidade Rural deu ensejo ao aproveitamento dos recursos da comunidade. No apiário de observação, viram as normalistas a dança do polem com que abelhas, de volta das flores, avisam as companheiras da colheita.

Da visita à Universidade Rural foram colhidas interessantes informações sobre estudos especializados de nível superior... À nossa pergunta, por que em Universidade tão ricamente instalada, havia tão poucos alunos, deram os estudantes a res-

posta: falta de garantia de emprego para os diplomados e... a péssima comida do restaurante. Em Universidade dedicada à produção de alimentos, faltavam, em 1952, instalações de culinária experimental. No entanto, oferecia laboratórios, como o de química dos solos, com dezenas de microscópios e completo ambiente para estudos de alto nível.

O desprezo aristocrata pelo trabalho "doméstico", causou dificuldades com a Inspeção do Curso Normal do Colégio Bennett. Na opinião do inspetor, a arte culinária não correspondia ao programa oficial de ciências. Em vão mostrou-se ao inspetor artigo de Lei que recomendava flexibilidade de programação e foi desafiado a descobrir qualquer aspecto da cozinha ou arte culinária que não estivesse relacionado a ciências físicas e naturais. A fiscalização oficial limitava-se a verificar se um curso normal particular cumpria ou não, ponto por ponto, o mesmo programa do Instituto de Educação. Com a integração de matérias, em função de problemas de vida, o Curso Normal do Colégio Bennett estava em falta, teria que mudar a orientação...

A muito custo conseguiu-se que a experiência continuasse com o apoio do professor Mário Penna da Rocha.

Há vinte anos não se tinha o apoio da Lei 5.692/71. Hoje, para transformar a Lei em feliz realidade, será necessário criar ambiente material, estrutura administrativa e de supervisão que proporcione indispensável apoio ao professor e ao professor de professores.

A nova Lei exige que o ensino deve convergir para o desenvolvimento do aluno. Cabe ao mestre descobrir "os modos porque a matéria se tornou uma parte da experiência; ... o que

realmente exista na criança de utilizável com referência àquela experiência; o processo por que esses elementos podem ser aproveitados; o modo como seu próprio conhecimento da matéria possa assisti-lo na interpretação dos desejos e atividades infantis, e, por fim, a descoberta do meio em que a criança deve ser colocada para que seu crescimento venha a ser devidamente orientado." ⁶

105

A experiência da Fazenda Rosário

Em Minas Gerais, na Fazenda Rosário, observamos o trabalho de um Curso Rural. Manhã de sol, jardim florido, pomar carregado de frutos; legumes variados, frescos e abundantes da horta eram cultivados por normalistas de nível ginasial. Ao manifestarmos nosso entusiasmo pela experiência a D. Helena Antipoff, ela, com tristeza, observou: O curso ginasial que as alunas frequentavam à tarde, nada aproveitava da bela experiência da manhã. A ciência e a geografia do programa oficial nenhuma relação apresentavam com as colinas verdejantes, coqueiros, flores, frutas e pássaros da bela Fazenda do Rosário...

No Instituto Superior de Educação Rural, situado na mesma fazenda, participamos do projeto "Granjinha", orientado por D. Helena Antipoff. Cada grupo de professoras-alunas arrendava com "formalidades legais" pequeno terreno. Para cultivá-lo, contávamos apenas com os meios de lavrador pobre. Antes de assinar o "contrato", verificamos os limites com um barbante, improvisado em fita métrica, e fizemos o inventário do terreno. Era início do ano letivo.

⁶ DEWEY, John. A criança e o programa escolar. In: —. *Vida e Educação*. Trad. de Anísio Teixeira. 5. ed. São Paulo, Melhoramentos, 1965. p. 58.

Na Granjinha, abandonada há meses, ervas daninhas vicejavam, abafando os últimos pés de margaridinha branca. Um girassol alaneiro levantava a cabeça acima desse mato. Para nossa lição de ciências, levamos amostras de terra e de toda espécie de plantas e animais diferentes, encontrados em nosso terreno. Com auxílio de excelente professor, travamos conhecimento com os seres vivos e o solo de nossa Granjinha. O pequeno terreno repleto de ervas daninhas oferecia material de estudo para todos os níveis de ensino e para pesquisa. Destinado ao aperfeiçoamento de professores, o projeto "Granjinha" relacionava, em um todo harmonioso, a vivência do cultivo da terra, acessível à criança, e o método científico necessário à cultura do professor.

Na implantação da Lei 5.692/71, o aumento do número de anos, no preparo do mestre, terá que corresponder à elevação de qualidade de ensino em instituições dedicadas à educação do magistério. Número de anos nem sempre correspondem à melhora de nível profissional.

Recursos da Natureza

Em artigos recentes, relativos à nova Lei, com frequência encontramos comentários pertinentes à melhora do ensino, possibilitada por recursos audiovisuais. Concordamos. A cinematografia de plantas e borboletas, por exemplo, registra movimentos demasiadamente lentos ou rápidos a serem diretamente percebidos, oferecendo ao aluno maravilhosos espetáculos naturais, como o de uma dança harmoniosa das gavinhas de ervilha-de-cheiro à procura de um esteio. No Rio de Janeiro, filmotecas públicas e as de embaixadas oferecem ao professor valioso apoio.

Mas o entusiasmo pelos recursos audiovisuais tem feito esquecer a natureza da Pátria brasileira, acessível a qualquer escola, por mais pobre que seja. Presos na sala de aula, os alunos memorizam conhecimentos verbais insípidos, enquanto lá fora brilha o Sol, cai a chuva, passarinhos e borboletas brincam no arvoredo verde que não conhece o rigor do inverno.

A experiência do Curso de Especialização

O professor de cultura limitada a conhecimentos verbais não sabe aproveitar recursos existentes. Certa vez, com tristeza, verificamos que a maioria das professoras de uma escola primária situada na Quinta da Boa Vista, nunca havia aproveitado nas suas aulas o parque, o Jardim Zoológico, o Museu Nacional para aulas. De 1957 a 1959, realizamos aulas do primeiro ano do Curso de Especialização em Educação Pré-Primária, do ITE, no Instituto de Nutrição, situado na Quinta da Boa Vista. Aulas teóricas e práticas de nutrição, orientadas pelo Prof. Benjamin Albagli, e possibilidades de observação em centro de saúde escolar, completavam os recursos acima enumerados. Organizamos visitas de crianças e professoras ao Museu, ao Jardim Zoológico. Entusiasmadas, as crianças desenhavam, pintavam animais e plantas, na hora dedicada a arte infantil.

Em manhã de primavera, alunas de nosso Curso nos mostraram cópia de memorial entregue ao Diretor do Instituto de Educação. Algumas professoras-alunas protestavam contra as aulas da Quinta da Boa Vista, alegando, entre outros motivos, a distância de quinze minutos de uma caminhada a pé. Naquela manhã de primavera, chegamos com atraso ao local das aulas. Na alameda de aces-

so ao Museu, as árvores de Sapucaia vestidas de folhagem nova cor de rosa; no lago, tapete imenso das flores azuis do aguapé haviam prolongado nossa caminhada no Parque. . . As professoras-alunas que assinaram o referido memorial de protesto, não haviam notado a primavera, a bela primavera da Quinta da Boa Vista. Como podem professoras sem amor à natureza ensinar a crianças este amor? Perdemos alunas, mas a experiência da Quinta da Boa Vista continuou com o grupo restante apoiado pelo Prof. Mário P. de Brito, Diretor do Instituto de Educação, a quem devemos a elevação a nível superior dos Cursos de Especialização em Educação Pré-Primária, Iniciação Escolar Primária e Educação de Excepcionais, iniciativa que por dez anos antecipou a estrutura da Reforma Universitária de 1968.

Motivação do Currículo e Programas

Quando iniciamos o Curso Normal do Colégio Bennett planejamos tomar o Rio de Janeiro como centro das aulas de geografia e história. Lembranças da infância motivaram nosso planejamento. Cair da tarde no Pão de Açúcar. Em variados matizes, aos poucos se apaga a luz do dia. No céu, aparecem as estrelas. Lá embaixo, na cidade encantada, jóias de luzes, a baía de Botafogo, um colar de brilhantes. . .

Levamos em excursão normalistas do Curso Normal do Colégio Bennett, ao Pão de Açúcar. Mal chegaram ao destino, as alunas correram para o restaurante para tomar refresco e viraram as costas para o Rio de Janeiro. Chegamos a desanimar. Como era possível transformar alunas indiferentes a tanta beleza, em professoras primárias capazes de educar crianças pela própria vida?

A prática confirmava o que a teoria havia ensinado: os interesses do aluno é que constituem a verdadeira motivação do Currículo, não o interesse do professor. Instituímos no Colégio Bennett então, o "Core Program", estrutura que engloba e assimila as matérias do currículo à vivência atual dos alunos.

Em colaboração com normalistas, aprendemos a escolher problemas, do interesse delas, que apresentassem riqueza de possibilidades educacionais. Na escolha, muito nos ajudaram situações reais de vida, e opinião de pais e namorados. Visitas à Universidade Rural, à Volta Redonda e a uma fábrica de lâmpadas, constituíram projetos do Curso Normal do Bennett iniciados por interesses pessoais das alunas. Engenheiros da fábrica de lâmpada nos ajudaram a organizar excelente preparo à excursão. O projeto abrangeu problemas de física, química, organização industrial e social do trabalho. A iluminação urbana, o acesso à fábrica, a proveniência das matérias-primas e a distribuição da mercadoria deram ensejo a estudos de geografia humana. Um belo filme colorido apresentou a história da iluminação através dos séculos. O exemplo demonstra como as instituições fundamentais da vida social, como sejam o comércio, a indústria, a imprensa podem contribuir para a integração do ensino no desenvolvimento do País.

Os aspectos do programa oficial que *não* eram tratados através de problemas escolhidos pelas alunas, foram estudados em leituras, controladas por fichas, semanalmente entregues. As provas finais abrangiam todos os aspectos essenciais da matéria. Na leitura, a apresentação sistemática do assunto apóia e completa a solução de problemas de vida.

O horário

A flexibilidade do horário constitui condição essencial à integração do currículo. A apresentação exclusiva da matéria, em aulas de dissertação pelo professor, característica do ensino tradicional, enrijesse o programa, desperdiça tempo e torna impossível o ajustamento a diferenças individuais e a problemas peculiares da região ou ambiente social dos alunos. No Curso Normal do Colégio Bennett, colhiam as alunas, em estudo independente, na biblioteca ou laboratório, informações ajustadas aos interesses e à seqüência lógica da matéria, essencial à cultura do professor.

O horário da tarde era dedicado ao convívio de crianças e normalistas, na prática de ensino, quando as professorandas aprendiam a ajustar os recursos da cultura básica ao desenvolvimento da criança.

Nas três séries do Curso Normal, reservamos a parte da manhã à cultura geral, constituída de matérias do núcleo comum da Lei 5.692/71, iniciadas na primeira e continuadas na 2ª e 3.ª séries, no horário das metodologias, em pesquisas adaptadas às necessidades da prática de ensino. A verdadeira didática se integra, em processo dinâmico, na prática de educação.

O Currículo de formação profissional.

Solicitações externas variadas do complexo meio social tendem a confundir a normalista adolescente, proporcionando natural motivação ao estudo de relações familiares, aspirações, planos de vida. O conhecimento de si mesma constitui a melhor introdução a estudos educacionais. No curso de professores, a orientação educativa e a formação pa-

ra o magistério se unem em conjunto indivisível.

Problemas da juventude, que não aceita os padrões do passado, namoro, casamento dão muito que sentir e pensar, integrando a educação moral e cívica na própria vida. A seqüência sexo, gestação, filhos motiva introdução natural ao estudo do desenvolvimento infantil.

O ambiente familiar, melhor do que a escola, favorece a coleta de dados expressivos do comportamento da criança. Em pesquisa realizada em 1939, no segundo ano normal do Instituto de Educação, as normalistas trouxeram, de casa, numerosas observações e participaram da organização da pesquisa *A linguagem na idade pré-escolar*, publicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.⁶ Em feliz experiência, filmamos o primeiro ano de vida da filhinha de uma normalista, tomando por roteiro as provas de desenvolvimento do Prof. Arnold Gessell.

As cenas filmadas nos ajudaram a organizar exercícios de observação objetiva do comportamento infantil. Depois de verem na tela a seqüência da atividade de uma criança ao desenhar uma casa, as alunas organizavam registro objetivo de sua observação. O cinema permitia a correção do próprio trabalho pela repetição da cena.

Recursos audiovisuais proporcionam valioso apoio ao estudo do desenvolvimento infantil. Em poucos minutos, o cinema mostra a toda uma turma de professorandas o crescimento anual de uma criança. Nosso filme *O jogo de construção*, demonstrando origens da matemática na

⁶ MARINHO, Heloísa. A linguagem na idade pré-escolar. *R. bras. Est. pedag.*, Rio de Janeiro, 23 (57): 59-122, jan./mar. 1955.

atividade espontânea da criança, oferece diretrizes psicológicas ao ensino da matemática na escola elementar. Mas, por melhores que sejam os recursos audiovisuais, não podem substituir o contato com a própria vida.

O convívio e a compreensão esclarecida e amistosa constituem fundamento indispensável à educação do professor.

Na escola primária do Colégio Bennett, recreação e arte ofereciam benfeitoria oásis no deserto árido da programação oficial. A prof^a Cacilda Benigno Niemeyer aproveitou a mocidade da normalista adolescente, na formação profissional. Durante o primeiro ano do Curso Normal a professoranda participava, como criança, dos jogos de uma 4.^a ou 5.^a série elementar. A exuberante expressão de juventude da normalista favorece convívio natural com crianças pré-adolescentes. Os interesses e aptidões dos pequenos exigem do professor maior compreensão.

A orientação de crianças e normalistas pelos mesmos professores integrou, em unidade funcional, o ensino primário e a formação do professor. No decorrer dos anos, a vivência de educação integral, observações e estudo do desenvolvimento infantil, habitaram as normalistas da 2.^a e da 3.^a séries do Curso Normal do Colégio Bennett a participar e dirigir o ensino renovado na escola primária.

Dos anos de sua origem o Bennett havia conservado o horário integral e as assembléias; no secundário, as classes, o lar e os clubes favoreciam a socialização. Aproveitando a organização estudantil integramos programas da escola primária e a prática de ensino do Curso Normal, formando grupos de crianças orientadas por normalistas.

Episódios históricos deram ensejo a projetos como o do *Caramuru*. Uma professoranda, com vivacidade, contou a história à turma de 4.^a série primária interessada na Região Leste. Várias crianças pediram: "Vamos representar esta história!" A turma escolheu, para o papel de Caramuru, desembaraçado aluno. Depois da improvisação livre de algumas cenas, surgiram dúvidas que incentivaram pesquisas a crianças e normalistas quanto a alimentação, costumes, línguas, danças e instrumentos musicais dos índios. A apresentação final, no palco do auditório do Colégio Bennett, em hora de assembléia, reuniu, em conjunto harmonioso, literatura, história, geografia, ciências, artes plásticas, indumentária, música e dança, e acima de tudo a colaboração social de crianças e normalistas em experiência brasileira de educação pela própria vida.

Cultivamos a dramatização tanto no Curso Normal como na Escola Primária. A prof^a Maria Isabel Marinho Lutz encenou variadas peças no palco e no teatro de bonecos, de sombra e de fantoches. Integrando as artes a episódios históricos, organizou projetos que muito contribuíram para a educação estética e social de crianças, normalistas e estagiárias do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, enviadas ao Bennett pelo Prof. Anísio Teixeira. O espírito de colaboração criado em grupos de trabalho incentivou as alunas a levar o teatro e a recreação aos órfãos da Fundação Romão Duarte, vizinha de nosso Colégio.

Os gêneros variavam desde a improvisação espontânea aos tradicionais contos de fadas, como o de *Cinderela*, encenado por uma terceira série primária, e *Sonho de uma Noite de Verão*, de Shakespeare, em tra-

dução de Castilho, apresentado por normalistas, em 1955, na tradicional Festa Bennettense da Campanha em Favor dos Lázaros. As atividades da apresentação dramatizada, danças, coros falados e cantados proporcionavam a todas as alunas satisfatória participação.

Em apresentações festivas no palco do Colégio Bennett, deu-se especial ênfase à história e cultura do Brasil. Sob a orientação de Maria Isabel M. Lutz, normalistas e crianças organizaram peças em comemoração a datas festivas como a de Sete de Setembro, publicadas no livro *Vamos Representar*.⁷

Na primeira festa de formatura do Curso Normal do Colégio Bennett, normalistas e crianças apresentaram a peça "A Bandeira Nacional", dramatização acompanhada de quadros vivos e de coro falado, dirigida pela Professora Duhília F. Guimarães Madeira; recitativo da Parábola do Semeador, simbólica do magistério; entrega dos certificados, e o compromisso, a seguir, completava, em solene culminância, as atividades do ano letivo:

"Prometo amar a criança;

- prometo rir com a criança nos alegres folguedos;
- prometo encher suas mãos de coloridos brinquedos;
- prometo olhar com a criança o céu, as árvores, as flores;
- prometo levar a criança pela porta aberta dos livros a regiões cada vez mais amplas do pensamento e da ação;
- prometo dar minha vida de hoje à Pátria do Amanhã!"

⁷ MARINHO, Heloísa & LUTZ, Maria Isabel Marinho. *Vamos representar*. Agir.

Avaliação

A opinião pública e as normas de avaliação do trabalho escolar dificultaram muito nossa experiência de educação renovada no Colégio Bennett. Na escola primária, a preocupação dos pais com as notas do boletim suplantavam o interesse pela educação. De 1951 a 1955, todo o curso primário era sujeito a provas mensais, que interrompiam, com suas questões estereotipadas, a verdadeira aprendizagem.

A fim de relacionar o estudo da geografia à vida infantil, professoranda do Bennett pediu à 4ª série primária a descrição de um domingo na praia de Copacabana. As crianças se entusiasmaram com a idéia de tomar banho de mar no imenso Oceano Atlântico, e com interesse andaram a distância de um quilômetro, de um para outro posto. Um pai indignado escreveu carta de protesto à diretora da Escola Primária do Colégio: Banhos de mar em Copacabana que relação tinham com a geografia da 4ª série elementar? Na década de 50, as diretoras aprovavam tais reclamações dos pais. Uma escola particular economicamente depende da opinião pública e não pode se dar ao luxo de inovações pedagógicas. O problema continua o mesmo na década de 70. No Estado da Guanabara, escolas primárias muito procuradas só admitem crianças alfabetizadas no 1.º ano primário. Com o deslocamento da expectativa de alfabetização para 6 anos, aumentaram os jardins de infância particulares reduzidos a cursinhos preparatórios para um vestibular. A aplicação de provas de maturidade para a leitura e a escrita, em escolas que admitem alunos analfabetos na 1ª série, tem sido prejudicada por mães que não se conformam em ter filhos imaturos. O valor de diagnóstico do Teste ABC do Professor

Lourenço Filho tem sido anulado pelo adestramento. O resultante fracasso, no início da escolaridade, cria sérios problemas sociais e emocionais.

A educação integral da criança, que norteia a formação de professoras pré-primárias no Instituto de Educação e nos Colégios Bennett e Jacobina, encontra na Lei 5.692 valioso apoio. Em 1941, foi o Colégio Bennett pioneiro em organizar Curso de Formação de Professoras Pré-Primárias motivando, pelo sucesso obtido, a organização de um Curso Normal fundamentado no ajustamento do Currículo ao desenvolvimento do aluno (1951).

O ensino globalizado, ministrado por normalistas do Bennett, conta, de 1951 a 1955, com o interesse das crianças da escola primária, como demonstra o seguinte exemplo: Alunos de uma 4ª série elementar encontraram uma lagarta no parque do colégio. O incidente deu origem a observações, perguntas e ao estudo do Caminho da Seda, repleto de aventuras para quem atravessava continentes em busca do precioso tecido, na China distante. A interrupção do Comércio Oriental pela guerra dos árabes incentivou a navegação e a descoberta de novas terras, novos continentes, cantada por Camões nos *Lusíadas*. Quando, depois de semanas de estudo interessado, as crianças ouviram, em versos de Camões, o episódio do Gigante Adamastor, tão encantadas ficaram, que não quiseram sair para o recreio. Naquele dia, pediram mais Camões, em vez da hora predileta dos jogos. Por causa do referido projeto, realizado em colaboração por crianças e normalistas, a diretora do Curso Normal do Colégio Bennett foi severamente repreendida: lagartas e *Os Lusíadas* não figuravam no programa oficial da escola primária. Em vez de divertir as crianças com

poemas épicos e encantadoras histórias do Caminho da Seda, as normalistas deveriam ter limitado suas aulas ao ponto do programa: "relações comerciais do Brasil com outros países", preparando devidamente a turma da 4ª série primária para a prova mensal. O fato das crianças realizarem bem a prova, apesar da lagarta e de Camões, não melhorou a situação. As normalistas foram proibidas de ensinar ciências na 5ª série primária. A matéria não figurava nas provas de admissão ao ginásio. . .

De 1951 a 1955, a opinião pública, a inspeção escolar e a direção da escola primária não favoreciam a avaliação do aproveitamento que, nos termos da Lei 5.692, deverá "ser expresso em notas ou menções, em que preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida".

No Curso Normal do Colégio, a avaliação qualitativa do trabalho era realizada em colaboração com as próprias alunas. Organizamos questionário de observação tendo por finalidade construtiva a melhoria do trabalho da professoranda na escola primária. Além do conteúdo, andamento e forma de apresentação da aula analisavam os aspectos psicológicos e sociais do ensino, como aproveitamento, pela professoranda, da contribuição da criança. Em auto-avaliação, as normalistas estudavam os próprios hábitos fundamentais de educação, como sejam sociabilidade, iniciativa e honestidade intelectual.

Evitando publicidade, limitamos a avaliação quantitativa, prescrita por Lei, à comunicação individual das notas. Aos pais enviávamos carta de análise qualitativa do trabalho e da vida escolar de cada professoranda do Curso Normal.

Conclusão

112

Em nossa experiência de educação renovada no Curso Normal do Colégio Bennett, conseguimos integrar em currículo de vida a cultura básica e a formação profissional de uma educação cívica de “ajustamento crescente do educando ao meio cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver mas também conviver”.

Cerca de 75% das professoras primárias, formadas de 1953 a 1956, no Curso Normal do Colégio Bennett, exerceram o magistério primário apesar do salário baixo e de condições adversas à educação renovada. A estrutura arcaica do sistema escolar e a tradição rotineira, limitada ao interesse por notas e promoções, impediu que nossas formandas pudessem integralmente aplicar tudo que aprenderam no Colégio Bennett. O amor compreensivo à criança e a capacidade de aproveitar recursos existentes perduraram,

ainda em casos de alunas que julgávamos medíocres.

Duas normalistas cegas de 1956 ocupam hoje, lugar de destaque na educação especial. De quando em vez, recebemos cartas agradecidas e notícias de bem sucedidos vestibulares a cursos superiores. A compreensão do assunto, resultante de hábitos adequados de estudo, com vantagem superou o adestramento mecânico para os temidos concursos e exames vestibulares.

As dificuldades enfrentadas no Curso Normal do Colégio Bennett de realizar na prática educativa os ideais democráticos da nova Lei 5.692/71 ainda persistem na década de 70. Apoiada pelas educadoras e pela estrutura do ensino de 1.º e 2.º graus, esperamos seja plenamente vencedora, de futuro, “a educação que tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”.

LIMA, Lauro de Oliveira. *Mutações em educação segundo McLuhan*. 3. ed. Petrópolis, Vozes, 1972. 64 p.

Num tempo em que tudo se coloca sob o signo da *contestação*, não é de estranhar que também a escola se veja questionada. Avoluma-se notavelmente a literatura sobre o que se poderá chamar *revisão crítica da escola*, incluindo-se a posição radical de Ivan Illich pela *desescolarização*.

O trabalho em exame, sem deixar de ser também uma crítica à escola, tal como hoje se acha organizada, tem outras intenções. Parte de um texto de McLuhan inserido na publicação *Mutation 1990* (Tours, Mame), no qual o conhecido filósofo da comunicação lança novas profecias, desta vez sobre o futuro do sistema escolar. L.O.L. impressiona-se com o fato de que McLuhan tenha tido "uma visão (previsão) tão lúcida do fenômeno da escolarização no futuro, sem que seja, propriamente, um educador" (p. 5). Tomando o que chama "repertório das principais profecias" (p. 5) do texto de McLuhan, constrói sobre ele comentários exatos e de candente atualidade. Trata-se, pois, fundamental-

mente, de uma análise prospectiva do sistema escolar.

O livro, já pela apresentação gráfica, foge muito do convencional. Na própria linha mcluhaniana de que *o meio é a mensagem*, a obra está profundamente impregnada de imagens. Chamá-la *ilustrada* seria apelar para uma qualificação comprometida com um contexto a que a obra já não pertence, e quase falsear-lhe a descrição. Com efeito, a ilustração, em termos convencionais, visa explicitar o texto, torná-lo mais claro ou mais facilmente apreensível. Ora, em linguagem mcluhaniana *imagem* e *texto* não estão entre si na relação de *meio para fim*, nem constituem momentos diversos de uma mesma mensagem, senão que ambos comunicam por si mesmos. Uma e outro são *mensagens*. Daí porque não se faz, no texto da obra, qualquer remissão às imagens, nem se acham estas acompanhadas de legendas ou mesmo das clássicas indicações *fig. 1, fig. 2* etc.

A estrutura material do livro é também antiusual. Não está dividida em capítulos ou quaisquer das categorias tradicionais. Cada um dos conjuntos *proféticos* de McLuhan selecionados pelo autor, num total de 35, é reproduzido em corpo grande,

mas em posição e arranjo variáveis. Seguem-se-lhes uma glosa de extensão também variável e apresentada sob forma gráfica nem sempre convencional, tudo dando à pequena obra um ar simpático de leveza e sugestividade. Não há índice (nem o livro pela sua extensão o exige). Ao final, um par de linhas a título de *Conclusão*, encerra as reflexões do autor extrapoladas agora para um confronto entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos, otimista quanto aos últimos, no sentido de que para estes não existem os empecilhos de estruturas eficientes estabelecidas, que pudessem construir obstáculos à implantação de outras mais consentâneas com os tempos novos.

O aspecto mais digno de destaque no livro em apreço reside, a meu ver, não no acerto das múltiplas apreciações do autor, senão principalmente na circunstância de que elas formam, no conjunto, sem favor nem exagero, uma sùmula dinamicamente válida de educaao. A partir de uma visão prospectiva, retorna aos problemas da atualidade e refere-se aos do passado, numa surpreendente capacidade para descobrir a teia do tempo. Da leitura atenta fica a impressão de que, na verdade, é menos a educaao que se modifica do que os processos de realizá-la que se substituem. A percepao dessas alteraoes instrumentais, facilitada pelo confronto de momentos históricos culturalmente distintos — da época pré-gutemberguiana às antevisoes pós-industriais — abre extraordinário ângulo crítico sobre a *praxis* educativa.

É outro mérito significativo da obra contribuir para a maior compreensão do fenomeno da aprendizagem. Assim é que o autor demonstra não so a inexistência de oposiao entre atividades lúdicas e aprendizagem,

como também que esta é tanto mais eficaz quanto mais se aproximar daquelas. Medite-se nesta expressiva passagem:

“Qualquer atividade feita com entusiasmo e prazer funcional, em ambiente saudável e respeitadas os ciclos de repouso, é liberatória e estimulante. As crianças esfalfam-se tremendamente em seus brinquedos sem apresentar sintomas de *surmenage*, ao passo que um ocioso funcionário público sente profunda necessidade de descanso intermitente. No futuro, os professores serão escolhidos entre as pessoas com profundo sentido lúdico de vida, evitando-se entregar a tarefa magistral aos esquizoides e aos compulsivos” (p. 47).

Há de fato um certo maniqueísmo no comportamento escolar que, consciente ou inconscientemente, identifica o *rentável* com o *penoso*, excluindo por menos adequadas as atividades que proporcionam prazer. Lembra a atitude dos religiosos “que tomam a *alegria* como *pecado* . . .” (p. 35). É como se o rendimento nas empresas humanas fosse uma funao inversa do prazer. Tome-se, por exemplo, o caso dos trabalhos-para-casa. Enquanto não se realiza a desejável superaao da antinomia entre mundo *lúdico* e o *didático*, o razoável seria que as autoridades escolares se empenhassem em consentir às crianças um mínimo maior de recreaao, sobretudo nos fins-de-semana e nas férias (!), tendo presente que também assim se efetiva a aprendizagem, e não apenas através das tarefas convencionais e dos exercícios compulsivos. De resto, a inépcia dos deveres-para-casa em elevar o rendimento escolar já foi experimentalmente demonstrada.*

* Cf. por exemplo WITTMAN, Bernhard. *Vom Sinn und Unsinn der Hausaufgaben*. 2. Aufl. Nachdr., Neuwied u. Berlin, H. Luchterhand Verl., 1972.

Ainda sobre a natureza do processo de aprendizagem constitui contribuição relevante da obra insistir em que ele não se desenvolve lógico-linearmente, mas pela formação de "estruturas cada vez mais amplas, abrangentes e móveis" (p. 39). Para L.O.L. "*a idéia de propedêutico (cursos e matérias básicas) não tem fundamentação científica: é um caçoete lógico das pessoas que têm a mentalidade já estruturada*" (p. 39). Num momento como o atual, em que se submete à revisão crítica o tema do primeiro ciclo nas universidades brasileiras, já instituído por lei, mas nem unanimemente aceito nem generalizadamente aplicado, é oportuno considerar a afirmação do autor segundo a qual "*é, tipicamente, arcaizante a solução brasileira (reforma universitária) de criação do ciclo básico: supõe uma progressão linear, enquanto a psicologia genética mostra que a progressão é uma complexificação circular*" (p. 39).

Da posição de L.O.L. não parece poder-se extrair a condenação absoluta de um primeiro ciclo nos cursos universitários, senão de um ciclo que tenha caráter propedêutico, organizado segundo o dimensionamento linear do saber. Pelos seus fundamentos, a crítica endereça-se não à compartimentação da aprendizagem por ciclos, senão somente à pretensão de comunicar o conhecimento por via linear. Neste sentido é que atinge a idéia de um primeiro ciclo. Vale dizer, um ciclo de intenções propedêuticas. Restaria pois a possibilidade de dar ao ciclo básico a característica de abordagem inicial, segundo núcleos representativos fundamentais. Como fenômeno que se desenvolve ao longo do tempo, a aprendizagem é inevitavelmente seqüencial, fazendo surgir para o educador o problema de identificar, na transmissão do conhecimento,

aquilo que deve se constituir em *prius* e aquilo que deve se constituir em *posterius*, isto é, aquilo que deve vir antes e aquilo que deve vir depois. Não, repita-se, segundo uma visão do conhecimento *in factum*, esse elaborado e em repouso, mas do conhecimento *in fieri*, isto é, tal como ele é apropriável pelo sujeito cognoscente. É claro que o ciclo subsequente, dito profissional, não estará menos sujeito a ter que se organizar também de acordo com o princípio da nuclearidade, e não linearmente. Se no futuro um currículo será, como pretende o autor, uma constelação de *núcleos estruturais*, o problema capital estará aqui em definir a seqüência ótima sob a qual eles deverão ser abordados. Da solução deste problema — uma urgência nacional — decorrerá o mapeamento daquilo que poderia ser, construtivamente, um primeiro ciclo de estudos nas universidades brasileiras.

O menos que se dirá deste pequeno livro é que pais, mestres e dirigentes de qualquer nível não deveriam em absoluto ignorá-lo.

JOÃO BAPTISTA VILLELA

UNESCO. *Readings in the economics of education; textes choisis sur l'économie de l'éducation*. Paris, 1968, 945 p.

Trata-se de coletânea de textos redigidos por economistas que estudaram aspectos das relações entre a Economia e a Educação.

Os trabalhos foram selecionados por uma Comissão Consultiva integrada por Mary Jean Browman, relatora, da Universidade de Chicago; Michel Debeauvais, da Universidade de Paris; V. E. Komarov, do Instituto de Economia Mundial de Moscou e John Vaizey, da Universidade de Oxford.

A antologia é mais um comprovante do interesse crescente que a educação vem despertando, internacionalmente, também quando considerada fator de aprimoramento dos recursos humanos indispensáveis ao desenvolvimento. De fato, a racionalização do preparo dos referidos recursos, a utilização do potencial de habilidades e capacidades da população, o melhor aproveitamento do progresso científico e técnico em benefício do bem-estar das pessoas são assuntos freqüentemente estudados pelos especialistas. É considerável e crescente a atenção dispensada à necessidade de harmonização dos sistemas educacionais com o desenvolvimento econômico e social e a preparação dos recursos humanos, representados especialmente pelas novas gerações, pois avulta continuamente a necessidade de preparação de pessoal de todos os níveis para os vários setores da economia.

A obra em apreço é dedicada exclusivamente à função econômica da Educação que, embora particular, é considerada de suma importância pois “associada aos outros papéis, permite-lhe exercer uma influência profunda sobre o desenvolvimento nacional, mundial e as existências individuais”. Contudo, os problemas gerais da Economia da Educação são aqui estudados de pontos de vista distintos e houve, segundo a comissão de redação, cuidado especial de não deixar de incluir na obra nenhuma questão essencial.

Apesar do especial significado da Educação do ponto de vista econômico, reconhecido desde o passado, os teóricos modernos do desenvolvimento passaram a atribuir-lhe maior atenção nos tempos atuais. Admite-se que houve, neste sentido, uma “invasão espetacular e o mundo foi agitado pelo papel que a Educação podia desempenhar no desenvolvimen-

to econômico. De fato, surgiu uma nova fé e uma ardente esperança de que a instrução poderia abrir a estrada do progresso” (pág. 17).

Mas, soluções definitivas a muitos problemas são ainda raras neste campo de estudos, no qual o próprio progresso vem incrementando a formulação de questões para as quais as respostas são duvidosas. Por tais motivos, os integrantes da comissão consultiva referem-se às dificuldades encontradas por políticos com relação à conduta a seguir neste domínio, aos problemas complexos enfrentados pelos planejadores e à necessidade de conciliar a reflexão com os dados da experiência.

A antologia inclui trabalhos interessantes do ponto de vista histórico, que já mostravam, no passado, as vantagens da educação para o desenvolvimento econômico. Embora as relações entre o desenvolvimento dos recursos humanos e o crescimento econômico tenham constituído objeto de consideração de economistas clássicos e de seus predecessores, houve a preocupação de selecionar um maior número de trabalhos recentes que são, assim, inscritos na perspectiva do patrimônio de reflexões do passado a respeito do assunto.

Reunindo escritos representativos de diversas orientações, a obra é integrada por doze seções que incluem sessenta e seis artigos, ensaios e outros textos cuidadosamente selecionados. Seis trabalhos são escritos em francês e os restantes em inglês. Cada seção vem precedida de uma introdução redigida por M. J. Bowman. Os textos em francês são acompanhados de um resumo em inglês e vice-versa.

A primeira parte inclui estudos sobre educação e desenvolvimento ela-

borados pelos primeiros economistas; a segunda desenvolve estudos que consideram a Educação exigência prioritária do desenvolvimento; na terceira divisão são estudados aspectos do desenvolvimento econômico, a instrução elementar e a pirâmide educacional. As funções de produção global em suas relações com a renda nacional são estudadas na quarta seção; a quinta considera a importância e a medida da formação do capital humano. Na sexta divisão é examinada a parte atribuída à Educação no crescimento da renda *per capita*. A sétima parte versa sobre a escolarização e as diferenças de renda. Na seção seguinte é feita a análise dos investimentos educacionais e a formação no ambiente de trabalho.

A nona subdivisão aprecia o conteúdo e o rendimento econômico da Educação. A décima considera o desenvolvimento econômico, a estrutura do mercado de trabalho e a demanda de especialistas. Os recursos para a educação constituem o objeto da décima primeira seção e, finalmente, a décima segunda reúne trabalhos referentes ao planejamento da Educação e aos critérios de decisão.

À abundante bibliografia acerca do desenvolvimento vem juntar-se o livro em apreço, mais um comprovante da atenção dispensada a problemas concernentes à economia da Educação. Até a época da sua publicação, representava, em nosso entender, a mais valiosa coletânea de textos sobre o assunto. É uma preciosa fonte de referência para os especialistas e importante documentação de base. A utilidade do material não pode deixar de ser destacada, constituindo um constante apelo à reflexão e à ação, notadamente aos educadores, economistas, políticos e administradores.

MOYSÉS BREJON

DIEZ HOCHLEITNER, Ricardo.
Educación y desarrollo: política de la educación y financiamiento de la Educación. UNESCO, 1967.
 26 p. mimeogr.

Mais um estudo da UNESCO sobre a política e o financiamento da educação, examinando também, as condições e os requisitos necessários a uma influência positiva da educação no desenvolvimento. O objetivo básico dessa obra é pôr em evidência as diretrizes gerais que devem ser consideradas na formulação de uma política educacional consentânea com a realidade financeira e a situação econômico-social das várias nações.

Apresentada em dois capítulos — o primeiro analisa a *Política da Educação* e o outro, o *Financiamento da Educação* — a obra contém abundante material informativo sobre as políticas nacionais de financiamento da educação em vários países.

Na primeira parte, são reproduzidos muitos depoimentos de economistas e sociólogos relativos ao papel que a educação exerce no desenvolvimento, que é concebido, não apenas em termos estritamente econômicos de incremento de riqueza, mas também como melhoria efetiva do bem-estar social.

Analizando a formulação nacional da política educacional, adverte que “a única coisa que justifica investimentos elevados em educação, e o que faz dela um fator dinâmico do desenvolvimento social, cultural e econômico é precisamente sua qualidade, conteúdo e rendimento.

O estudo define a demanda educacional e cultural como a soma das necessidades individuais de educação acrescidas das exigências próprias de um certo nível cultural do país e

necessidades específicas de mão-de-obra no setor econômico.

118

O capítulo final, bastante informativo, divulga as situações e possibilidades dos orçamentos nacionais de vários países no tocante a investimentos em educação, cotejando, em termos percentuais, os dados de tais informes com as taxas nacionais de crescimento do Produto Nacional Bruto. O trabalho adverte quanto à dissipação ou emprego inadequado dos investimentos em educação e apresenta, como arremate, uma relação de organismos internacionais de financiamento e ajuda externa, assim como informações atinentes ao mecanismo de obtenção de créditos para fins educacionais.

Embora não muito extensa ou profunda, trata-se de uma obra de valor, pela visão geral que oferece quanto ao financiamento da educação e suas múltiplas implicações.

SÉRGIO GUERRA DUARTE

UNESCO, *Modèle de développement de l'éducation*; perspectives pour l'Asie (1965-1980). Paris, 1967. 138 p.

Quem se interessar em conhecer um modelo moderno de metodologia para o planejamento educacional, poderá encontrá-lo nesse trabalho da Unesco, feito precisamente com o intuito de proporcionar um esquema metodológico e científico para as intrincadas tarefas do planejador em educação.

Embora versando sobre a Ásia, o documento serve como orientação didática aos técnicos em planejamento de outras regiões geográficas, graças a seus princípios ordenadores.

Entre os objetivos, destacam-se: primeiro, apresentar em termos quantitativos as perspectivas de desenvolvimento da Ásia até 1980, tomando por base as tendências passadas e a situação atual; segundo, salientar as correlações de alguns fatores de desenvolvimento da educação, de modo a permitir aos planejadores o aproveitamento no processo de expansão escolar e o contínuo aperfeiçoamento; terceiro, apontar os efeitos mais significativos na esfera do desenvolvimento da educação, durante o referido período.

A obra consta de três partes: quadro geral da situação demográfica, econômica e social da Ásia no decênio 1955-1964, bem como a situação posterior, até 1966; modelo matemático para o estudo da educação nos países asiáticos (mais precisamente, nos do Sul e Sudeste da Ásia) e, ainda, projeções de desenvolvimento de seus sistemas de ensino; fatores que atuam no desenvolvimento da educação, selecionando dentre eles os de maior significação estratégica.

Na segunda parte, são expostos os conceitos básicos nos quais se fundamenta o modelo apresentado e a sistematização da metodologia empregada.

Não há preocupação em fixar e definir objetivos, mas em traduzir quantitativamente diversas hipóteses (método de aproximações) vislumbradas pelos planejadores, com base no material empírico existente. Desse modo, mais seguramente se poderia conhecer, de antemão, a que conduziriam as diversas alternativas possíveis, alternativas que decorreriam de políticas diferentes, porque fundamentadas em hipóteses diversas.

Embora haja um denominador comum de características por toda a

área geográfica considerada, o documento reconhece a necessidade de incorporar ao trabalho a noção de que há níveis diferenciados de desenvolvimento de um país para o outro, bem como situações sócio-culturais específicas.

Apesar do proveito operativo que o método contém, parece-nos que deveria ser escoimado de alguns rebuscamentos técnicos desnecessários,

que, por darem tanta ênfase à conversão em equações matemáticas de dados e situações educacionais, podem acabar por transformar tais meios técnicos em fins, omitindo-se seu papel meramente instrumental e a natureza qualitativa de tantos outros condicionamentos que interferem no processo educativo.

SÉRGIO GUERRA DUARTE

RESUMOS

CDU 371.487.022.012Piaget

CASTRO, Amélia Domingues de. Fundamentos psicológicos da Didática; enfoque piagetiano. **R. bras. Est. pedag.**, 60(133): 9-21, jan./mar. 1974.

Analisa a aplicação da /Psicologia/ de Piaget à /Didática/, destacando aspectos bioepistemológicos do /desenvolvimento da personalidade/ — Examina o conceito de atividade segundo o /método ativo/ da "escola nova".

G. A. V.

CDU 371.487.022.012Piaget

CASTRO, Amélia Domingues de. Fundamentos psicológicos da Didática; enfoque piagetiano. **R. bras. Est. pedag.**, 60(133): 9-21, jan./mar. 1974.

Discussion on the application of Piaget's psychological /theory/ to /Didactics/ emphasizing the bioepistemological aspects of the /ego growth/ — It examines the concept of activity according to the /activity method/ of the "New School" movement.

F. F. L. A.

CDU 371.487.022.012Piaget

CASTRO, Amélia Domingues de. Fundamentos psicológicos da Didática; enfoque piagetiano. **R. bras. Est. pedag.**, 60(133): 9-21, jan./mar. 1974.

Étude sur l'application de la /psychologie/ de Piaget à la /didactique/ signalant les aspects bio-epistemologiques du /développement de la personnalité/ — Analyse le concept d'activité selon la /méthode active/ des nouvelles méthodes pédagogiques.

R. H. T.

CDU 378.4(44)

TOURAINÉ, Alain. O silêncio da Universidade. *R. bras. Est. pedag.*, 60(133): 22-30, jan./mar. 1974.

Ensaio sobre /reforma/ universitária na /França/ — Analisa a /gerência/ na universidade/, destacando a /demanda da educação/ no /ensino superior/, o /papel/ do /estudante/ na universidade e desta na /sociedade/.

A. M. A. N.C.

CDU 378.4(44)

TOURAINÉ, Alain. O silêncio da Universidade. *R. bras. Est. pedag.*, 60(133): 22-30, jan./mar. 1974.

Essay on the /reform/ of the /university/ system in /France/. It analyses such problems as social /demand for education/ in the level of /higher education/, university /management/, the /role/ of the /student/ in the university, as well as the role of the university itself in the /society/.

F. F. L. A.

CDU 378.4(44)

TOURAINÉ, Alain. O silêncio da Universidade. *R. bras. Est. pedag.*, 60(133): 22-30, jan./mar. 1974.

Essai sur la /réforme/ de l'/université/ en /France/ — Analyse la /gestion/ à l'Université signalant la /demande d'éducation/ dans l'/enseignement supérieur/. le /rôle/ de l'/étudiant/ dans l'Université et de celle ci dans la /société/.

R. H. T.

CDU 37.01

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. Uma reintegração da educação. *R. bras. Est. pedag.*, 60(133): 31-35, jan./mar. 1974.

Estudo de /filosofia da educação/ na perspectiva da mudança social. Entende a educação como processo fluente, eliminando os dualismos /aprendizagem/-/trabalho/, /ensino/-trabalho, trabalho-/lazer/ num sistema aberto de circulação entre as agências educacionais.

G. A. V

CDU 37.01

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. Uma reintegração da educação. *R. bras. Est. pedag.*, 60(133): 31-35, jan./mar. 1974.

Study of /philosophy education/ from the viewpoint of /social change/. It assumes that education is a fluent process with no place for dichotomies such as /learning/ vs. /labour/, /teaching/ vs. labour, labour vs. /leisure/, within the frame of an open system with free circulation among educational agencies.

F. F. L. A.

CDU 37.01

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. Uma reintegração da educação. *R. bras. Est. pedag.*, 60(133): 31-35, jan./mar. 1974.

Étude de /Philosophie de l'Éducation/ dans une perspective de /changement social/ — L'éducation comprise en tant que processus qui élimine les dualismes: /acquisition de connaissances/ vs. /travail/, /enseignement/ vs. travail, travail vs. /loisir/ dans un système ouvert de circulation entre les agents chargés de l'éducation.

R. H. T.

CDU 373.311.131(815.4)

CRUZ, Mariana Álvares da. O diretor de escola pública na Guanabara. **R. bras. Est. pedag.**, 60(133): 36-42, jan./mar. 1974.

Síntese de /pesquisa/ sobre /formação profissional/ do /diretor/ de "escola pública" na "GB". /Tabela estatística/s, /bibliografia/.

J. M. B

CDU 373.311.131(815.4)

CRUZ, Mariana Álvares da. O diretor de escola pública na Guanabara. **R. bras. Est. pedag.**, 60(133): 36-42, jan./mar. 1974.

Synthesis of a /research/ on /vocational training/ among /director/s of local government supported schools, Guanabara State, Brazil. It includes /statistical data/ and /bibliography/.

F. F. L. A.

CDU 373.311.131(815.4)

CRUZ, Mariana Álvares da. O diretor de escola pública na Guanabara. **R. bras. Est. pedag.**, 60(133): 36-42, jan./mar. 1974.

Synthèse de /recherche/ sur la /formation professionnelle/ du directeur d'École/ de l'enseignement public/ de l'État de Guanabara (Brasil). /Données statistiques/. /Bibliographie/.

R. H. T.

CDU 37.014.542(44)

POIGNANT, Raymond. A carta escolar e o plano educacional francês. **R. bras. Est. pedag.**, 60(133): 43-52, jan./mar. 1974.

Objetivos da /Educação/ no 5.º /Plano/ Nacional na /França/, particularmente os efeitos conjugados da /carta escolar/ e da /rede de informação/ e /orientação educacional/ a nível de /ensino médio/ na conciliação da /demanda da educação/ das /família/s com os objetivos do plano.

F. F. L. A.

CDU 37.014.542(44)

POIGNANT, Raymond. A carta escolar e o plano educacional francês. **R. bras. Est. pedag.**, 60(133): 43-52, jan./mar. 1974.

Educational aims of the 5th National /Plan/ — /France/, especially the combined effects of the /school distribution/ and of the /information network/ & /educational guidance/ system, at /secondary education/ level, on the adjustment between /demand for education/ from the /family/(ies) and the objectives of the Plan.

F.F.L.A.

CDU 37.014.542(44)

POIGNANT, Raymond. A carta escolar e o plano educacional francês. **R. bras. Est. pedag.**, 60(133): 43-52, jan./mar. 1974.

Buts de l'Éducation/ du 5^{ème} /Plan/ National en /France/ signalant en particulier les effets combinés de la /carte scolaire/ du /réseau d'information/ et du système d'orientation professionnelle/ dans l'enseignement secondaire/ de manière à concilier la /demande d'éducation/ des /famille/s aux objectifs du Plan.

R. H. T.

CDU 37.062.3

VELLOSO, Elisa Dias. A criança com distúrbio emocional e a escola. **R. bras. Est. pedag.**, 60(133): 53-63, jan./mar. 1974.

Ilustração, por meio de exemplos clínicos, da situação da /criança/ com /distúrbio emocional/ — Estabelece gradação, a partir da /criança problema/, que pode ser auxiliada na escola comum, até a que necessita de /educação especial/, chegando aos casos mais graves, que devem ser atendidos em hospitais psiquiátricos.

E. G. D.

CDU 37.062.3

VELLOSO, Elisa Dias. A criança com distúrbio emocional e a escola. **R. bras. Est. pedag.**, 60(133): 53-63, jan./mar. 1974.

Description and illustration, with clinical cases, of the /child/ with /emotional disorder/ — It distinguishes the /problem child/ (who can be helped at /school/) from the more serious cases who needs /special education/, or even special assistance in psychiatric hospital.

F. F. L. A.

CDU 37.062.3

VELLOSO, Elisa Dias. A criança com distúrbio emocional e a escola. **R. bras. Est. pedag.**, 60(133): 53-63, jan./mar. 1974.

Illustration au moyen d'exemples cliniques de la situation de l'/enfant/ qui souffre d'un /trouble affectif/ — Faut une distinction gradative à partir de l'/enfant difficile/ qui peut recevoir l'aide nécessaire à l'/école/, de celui qui a besoin d'un /enseignement spécial/ jusqu'aux cas plus graves qui doivent être dirigés aux hôpitaux psychiatriques.

R. H. T.

Esta revista foi impressa
nas oficinas gráficas da
Editora Vozes Limitada
Rua Frei Luis, 100
Petrópolis, Estado do Rio
de Janeiro, Brasil.