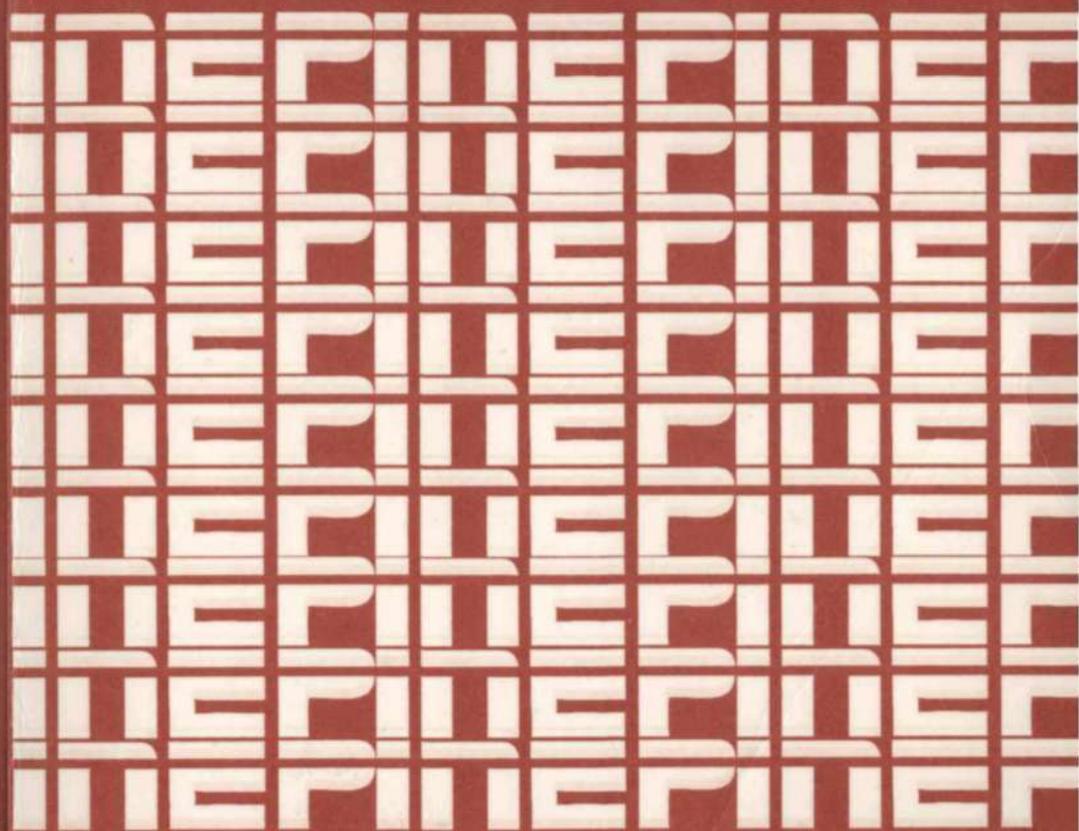


REVISTA BRASILEIRA DE

**ESTUDOS
PEDAGÓGICOS**

175



MEC INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

PRESIDENTE DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
Itamar Franco

MINISTRO DA EDUCAÇÃO
Murílio de Avellar Hingel

SECRETÁRIO-EXECUTIVO DO MEC
Antônio José Barbosa

REVISTA BRASILEIRA DE
**ESTUDOS
PEDAGÓGICOS**

175

**CORTESIA
DO
INEP**

**INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS
E PESQUISAS EDUCACIONAIS**

DIRETOR

Divonzir Arthur Gusso

GERENTE DO SISTEMA EDITORIAL

Arsênio Canísio Becker

EDITOR EXECUTIVO

Jair Santana Moraes

REVISTA BRASILEIRA DE

**ESTUDOS
PEDAGÓGICOS**

175

MEC-INEP

ISSN 0034-7183

R. bras. Est. pedag., Brasília, v.73, n.175, p.407-660, set./dez. 1992

COMITÉ EDITORIAL

Guy Capdeville
Mário Osório Marques
Terezinha Frões
Vicente de Paulo Carvalho Madeira
Vitor Henrique Paro

CONSULTORES

José Carlos Araújo (UFF)
Maria Alexandra Rodrigues (UnB)
Maria das Graças da Silva (UnB)
Maria das Graças Targino (UFPI)
Marilena Guedes de Camargo (UNESP)
Marília Costa Morosini (UFRGS)
Mary Rangel (UFRGS)

PROJETO GRÁFICO

Darlan Rosa

SERVIÇOS EDITORIAIS

Carla Vianna Prates
Mírian Santos Vieira
Mirna Amariles

REVISÃO

Carla Vianna Prates
Gislene Caixeta
Jair Santana Moraes
José Adelmo Guimarães
Tânia Maria Castro

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Maria Ângela T. Costa e Silva

EDITORIAÇÃO ELETRÔNICA

Carla Vianna Prates
Marcelo Seabra

SUBGERENTE DE DISSEMINAÇÃO E CIRCULAÇÃO

Sueli Macedo Silveira

ENDEREÇO

INEP

Campus da UnB — Acesso Sul

Asa Norte

70910-900 — Brasília — DF — Brasil

C. Postal 04662

70919-970 — Brasília — DF — Brasil

Fax (061) 272-3233

PERIODICIDADE

Quadrimestral

PUBLICADO EM SETEMBRO DE 1994

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
Educaionais.—v.1, n.1,(jul.1944)— . — Brasília: o Instituto, 1944-

Quadrimestral. Mensal 1944 a 1946. Bimestral 1946 e 1947. Trimestral 1948 a 1976.

Suspensa de abr.1980 a abr.1983.

Publicada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Rb de Janeiro, até o v.61, n.140,
set.1976.

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

ISSN 0034-7183

1. Educação-Brasil. I. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educaionais.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

175

SUMÁRIO

Nota do Editor

Estudos

A Imprensa Periódica Especializada e a Pesquisa Histórica: Estudos sobre o Boletim de Educação Pública e a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

Diana Gonçalves Vidal e Marilena Jorge Guedes de Camargo 407

Ensino-Aprendizagem da Língua Materna e Ideologia: um Estudo sobre as Concepções e a Prática Pedagógica de Alfabetizadores de Escolas Públicas do Recife

Maria Cristina Hennes Sampaio e Rosilda Arruda Ferreira 431

A Questão da Alfabetização: uma Década de Estudos e Pesquisas

Euzi Rodrigues Moraes 468

Acerca de como las Mujeres Llegaron a ser Maestras (América Latina, 1870-1930)

Silvia Cristina Yannoulas 497

Segunda Edição

<i>Reforma Universitária e Mudança Social</i> Florestan Fernandes.....	523
---	-----

Questão em Debate

<i>Os Paradigmas da Educação</i> Mário Osório Marques.....	547
---	-----

Notas de Pesquisa

<i>A Volta dos Excluídos: como Conciliar Estudo e Trabalho.....</i>	567
<i>A Reconstrução/Reorganização do Conhecimento na Educação de Jovens e Adultos e a Organização do Trabalho Pedagógico.....</i>	571
<i>Alfabetização de Adultos: em Busca de uma Proposta Político-Pedagógica.....</i>	577
<i>Políticas de Alfabetização de Adultos para o Estado da Bahia (1950-1980).....</i>	582
<i>Qual a Escola que Interessa às Camadas Populares? Estudo de uma Experiência no Bairro do Bengui, em Belém-PA.....</i>	594
<i>A Escola de 1º Grau Noturno e o Compromisso com o Aluno Trabalhador.....</i>	599
<i>Conteúdos do Ensino Noturno: Compreensão do Real ou o Averso da Realidade?.....</i>	604

Resenhas Críticas.....	614
Comunicações e Informações.....	633
índice.....	635

Nota do Editor

Implementando nossa proposta de renovação editorial, inauguramos neste número a nova seção *Questão em Debate*, voltada para a discussão de determinado tema ligado à área da Educação, ao longo de números sucessivos.

Procuramos, desta forma, colocar o leitor em contato com as reflexões que se fazem em torno de temas candentes, na atualidade, a partir de uma pluralidade de enfoques, como é do perfil da revista.

Assim, abrimos espaço para a discussão de um tema tão atual quanto controverso como é o dos paradigmas em educação, na medida em que implica uma reflexão radical não apenas sobre os fundamentos do saber educativo, mas sobre os fundamentos da própria reflexão.

Neste sentido, esperamos que o artigo do Prof. Mário Osório Marques, com o qual estreamos a nova seção, bem como a resenha do Prof. Waldemar de Gregori na seção *Resenhas Críticas*, também neste número, constituam contribuições preliminares, se não provocações pertinentes, o que, mais que desejável, é necessário ao desenvolvimento do debate.

Outros nomes já estão escrevendo textos sobre o mesmo tema, para publicação em números posteriores: Ernildo Stein (UFRS), Mírian Grinspun (UERJ), Zaia Brandão (PUC/RJ), Antônio Joaquim Severino (USP), Rogério Córdova (UnB) e Aquiles Rubin (UFSM). Esta seção também está aberta a réplicas e trélicas, se for o caso.

Estudos

A Imprensa Periódica Especializada e a Pesquisa Histórica: Estudos sobre o Boletim de Educação Pública e a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

Diana Gonçalves Vidal

Faculdades Padre Anchieta (Jundiá-SP)

Marilena Jorge Guedes de Camargo

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP-Rio Claro)

O artigo trata de dois estudos de revistas especializadas em educação — Boletim de Educação Pública e Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, na expectativa de que o contato inicial com estes periódicos acorra o pesquisador em História da Educação Brasileira, dando-lhe índices para seu trabalho. Na análise do Boletim de Educação Pública, privilegiou-se a sistematização de informações sobre o ciclo de vida, situando a revista no seu momento histórico e procurando perceber a publicação dentro das injunções políticas que lhe deram origem. Com respeito à Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, o enfoque incidiu sobre dois movimentos: um, técnico e burocrático, ligado diretamente ao programa do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP); e outro, teórico, refletindo as idéias dos autores da revista a observação dos fatos educacionais, exame dos princípios e análise de questões de aplicação.

Introdução

Uma das dificuldades em realizar pesquisas, no Brasil, é a dispersão documental. Despendemos um tempo considerável tentando reunir os documentos

necessários para a abordagem de nosso objeto — muitas vezes, refazendo os passos de outros pesquisadores. Talvez viessem a auxiliar o trabalho de campo algumas obras de referência, por mínimas que fossem. Essa foi a nossa intenção. Expomos, neste artigo, dois estudos sobre periódicos especializados em educação: o *Boletim de Educação Pública*, informando sobre seu ciclo de vida, e a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, abordando seus primeiros movimentos e direções; na expectativa de que o contato inicial com estas revistas acorra o pesquisador em História da Educação, dando-lhe índices para seu trabalho¹.

O interesse em se estudar periódicos para a realização de análises históricas reside na possibilidade da leitura de manifestações contemporâneas aos acontecimentos. Desta maneira, realizamos uma aproximação do momento de estudo não pela fala de historiadores da educação, mas pelos discursos emitidos na época. Em lugar do grande quadro explicativo da História, da grande síntese que para ser efetuada desconhece detalhes e matizes, lidamos com a pluralidade: as diversas falas colorem a compreensão do período e indicam lutas diferenciadas, muitas vezes irrecuperáveis no discurso homogêneo do historiador de grandes quadros, fazendo-nos recuperar vieses que ficaram perdidos nas análises historiográficas posteriores. Tanto o discurso das grandes análises, quanto a fala dos agentes deslocada no tempo, por exemplo a apreciação de um educador sobre sua atuação passada, ocultam elementos que, na época da publicação das revistas, eram preocupações correntes, e depois foram esquecidos, obliterados por outras questões.

Esses fatos discursivos que compunham o universo da fala no tempo podem dimensionar melhor os debates, fazendo-nos perceber cada época na sua feição única e não como parte de um enorme processo histórico que arrola causas e consequências. O significado de cada época, buscado nas referências do momento e, não, na interpretação *a posteriori*, pode redimensionar nossa percepção do

¹ Os dois estudos foram compostos a partir das atividades realizadas em um curso ministrado pela professora Denice Bárbara Catani, no programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da USP. O primeiro, sobre o *Boletim de Educação Pública*, é de autoria da professora Diana Gonçalves Vidal, e o segundo, sobre a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, é de autoria da professora Marilena Aparecida Jorge Guedes de Camargo.

período, permitindo-nos vislumbrar lutas e inquietudes numa paisagem que considerávamos harmônica.

O Boletim de Educação Pública: informações sobre o seu ciclo de vida

Entre as instituições auxiliares de ensino criadas pela reforma Fernando de Azevedo, no Distrito Federal, figurava o *Boletim de Educação Pública*, regulamentado pelos Decretos n.ºs 3.281, de 23 de janeiro, e 2.940, de 22 de novembro de 1928.

Merece destaque o título. Apesar de ter sido uma publicação da Diretoria de *Instrução*, foi denominado Boletim de *Educação Pública*. A historiografia educacional identifica nos anos 20 e 30, principalmente, a difusão, no Brasil, de um ideário que ficou conhecido como escolanovista. Dentre os partícipes da concepção *nova* estavam Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. No plano do discurso, a Escola Nova realçava a necessidade da formação integral da criança: personalidade, hábitos, moral e conhecimento. A escola, concebida como local privilegiado de produção do indivíduo, deveria caber a tarefa de lhe desenvolver as potencialidades, despertando-o para a vida social. A mera erudição, reconhecida pelos representantes do pensamento *novo*, como objetivo da escola tradicional — à qual se contrapunham — ligava-se intimamente, segundo suas palavras, ao verbo *instruir*. Educar, entretanto, era compreender a criança na sua complexidade física e psicológica, adequando o ensino aos imperativos do desenvolvimento infantil. O Boletim, assim, marcava, já no título, a diferença entre a atuação da Diretoria instalada em 1927 e suas antecessoras, sendo índice dos novos rumos da administração pública no Distrito Federal.

Circulou durante os anos de 1930 e de 1932 a 1935, período coincidente com as atuações de Fernando de Azevedo (1927-1930) e Anísio Teixeira (1931-1935) à frente da Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal². Foram editados ao todo dezoito números, sendo quatro, trimestralmente, no

² Com a reforma de Anísio Teixeira, em 1932, passou a ser denominada Diretoria Geral do Departamento de Educação do Distrito Federal.

ano de 1930; e quatorze, divididos em sete volumes³, semestralmente, no anos seguintes. A interrupção no ano de 1931, uma ligeira mudança no conteúdo e disposição das seções no período do Governo Vargas e o reinício da numeração do periódico a partir de 1932 fizeram-me identificar duas fases de publicação: a primeira, sob a administração de Azevedo, e a segunda, sob administração de Teixeira. Adiante elucido propriamente estas diferenças que por ora deixo somente indicadas. O caráter mesmo do Boletim, entretanto, não se alterou, permanecendo fiel aos princípios que lhe deram origem, como afirma a "Nota explicativa", introdutória ao primeiro número do que, de agora em diante, denomino segunda fase⁴.

Os volumes não vinham acompanhados de editoriais, à exceção dos primeiros números das distintas fases, que foram iniciados com "Introdução" e "Nota explicativa", respectivamente. Esses textos, não assinados, tinham por função caracterizar, em linhas gerais, o Boletim, indicando público-alvo, objetivos e diretrizes. Por isso, sirvo-me desses "prefácios" para, a princípio, revelar a intenção dos reformadores ao compor e editar o periódico.

De acordo com a "Introdução", o Boletim destinava-se "...a divulgar trabalhos técnicos originais, de pesquisa, orientação e cultura, conferências do curso de férias, na íntegra ou em resumo, e de modo geral quaisquer artigos e trabalhos técnicos originais e de real valor". Não seria um boletim informativo de atos oficiais ou propagador de temas ou exercícios para uso docente, mas deveria estudar "...os grandes problemas que a reforma de ensino pôs em foco" (v. 1, n. 1, p.5, jan./mar. 1930). Ou seja, propunha-se a difundir o pensamento escolanovista aos professores cariocas, de maneira a torná-los cada vez mais aptos a levar a efeito os dispositivos da

³ O Boletim não fazia distinção entre volumes e números. Como, na segunda fase, os números foram agrupados dois a dois, chamei, aqui, a este conjunto, de volume. No entanto, no restante do texto usarei as palavras número e volume como sinônimos.

⁴ "Ressurge resguardando fidelidade aos propósitos que tomaram imperiosa a sua criação, e até ao feitiço material com que surgiu, para ser porta-voz por excelência do pensamento dirigente do grande sistema escolar do Rio de Janeiro, DF, para dar contas do que ele vai projetando ou podendo realizar e para divulgar, como tanto convém ao Brasil e aos Brasileiros, o que se passa no mundo em matéria de Educação, quer na esfera do pensamento e da doutrina, quer no campo da ação e das realizações, das novas experiências e ensaios, novos métodos, novos processos e novas técnicas." ("Nota explicativa", v.2. n.1/2, jan./jun. 1932). Todas as citações referentes a matérias veiculadas no *Boletim de Educação Pública* serão indicadas, resumidamente, apenas especificando ano, número e data do exemplar, como efetuado acima.

reforma. A "Nota explicativa" reforçava esta determinação, afirmando que o Boletim deveria "...divulgar (...) o que passa no mundo em matéria de Educação, quer na esfera do pensamento e da doutrina, quer no campo da ação e das realizações..." (v.2, n.1/2, p.5, jan./jun.1932).

Ao Boletim era imputado um papel formador, condizente com os discursos dos educadores escolanovistas, que acreditavam ter a missão de renovar a educação nacional, crivada pelo pensamento, por eles denominado, tradicional. Se, por um lado, exercia tal tarefa pedagógica, e por isso poder-se-ia afirmar que sua criação seguia tão-somente imperativos técnicos — aliás, refazendo a fala da neutralidade da ação política dos reformadores —, por outro, a disseminação das idéias *novas* e das realizações da administração pública faziam parte da obra de cooptação docente que empreendeu, principalmente, Fernando de Azevedo⁵: uma tarefa eminentemente política.

Ex-jornalista de *O Estado de São Paulo*, Azevedo compreendia a importância da propaganda para a produção de uma opinião pública que oferecesse suporte ao trabalho em desenvolvimento na Diretoria Geral de Instrução Pública⁶. Desde sua nomeação para o cargo de diretor geral, este professor mineiro, radicado em São Paulo, não havia feito concessões à população ou aos políticos locais ao apresentar suas idéias. Em 1927, invadira os lares cariocas contabilizando crianças em idade escolar. Em 1928, pressionara o Conselho Municipal impondo a aprovação da Reforma sem aceitar que lhe fossem impostos cortes. Nesse mesmo período, demitira todos os professores contratados irregularmente, por indicação política, que não haviam prestado concurso.

Muito seguro da relevância das medidas que tomava para regulamentar a educação no Distrito Federal, fato que podemos atestar relendo as obras

⁵ Corroborando esta tese, em seus artigos, encontramos sempre referências elogiosas a mulheres e a professoras (v. 1. n. 1, p.23, jan./mar. 1930; v.1, n.2, p.179, abr./jun. 1930; v.1, n.4, p.496, out/dez. 1930).

⁶ Já no primeiro número do Boletim, nas falas de Frota Pessoa e Jonalhas Serrano, há comentários sobre as manifestações contrárias à Reforma, em particular provenientes do Conselho Municipal, que qualificou o projeto como utópico, dispendioso e inadequado ao meio social (v.1, n.1, p.82e 109). Fernando de Azevedo, em *Novos Caminhos, Novos Fins*, ressalta a importância da propaganda na sua gestão: "A rapidez da transformação, a audácia das inovações introduzidas e a necessidade de vencer as resistências impunham, sobre uma direção uniforme, vigilante e onipresente (...) todo o sistema de propaganda e popularização " (*Obras completas*, v.7, p.23).

escritas posteriormente a sua administração carioca, onde reiterava várias vezes a importância da Reforma para a transformação da História da Educação Brasileira⁷, Fernando atuava com intransigência na Diretoria. Cultivava inimizades.

Um exemplo dessa *determinação administrativa* foi a celeuma levantada entre o Conselho Municipal e a Diretoria Geral da Instrução Pública a respeito da aprovação do projeto da Reforma. Desde sua posse, Fernando iniciara uma campanha contra o excesso de contratações para os cargos do sistema escolar. No discurso, de posse, proferido em 17 de janeiro de 1927⁸, Azevedo comentou o fato de que uma verdadeira multidão de professores constava da folha de pagamento da Escola Normal. Em dezembro desse mesmo ano, em almoço promovido pelo Rotary Club do Rio de Janeiro, atacou o corpo docente da Escola, dizendo: "Este ginásio para moças, pomposamente batizado de Escola Normal, tem hoje 187 professores, todos vitalícios dos quais apenas cerca de 40 em atividade. Os outros 147 são dedicados pensionistas do Estado que despense para mantê-los em completa inatividade em cargos sem funções, recebidos de mãos beijadas, perto de mil contos...". Comparando a Escola Normal ao Colégio Pedro II, afirmou que o custo médio de uma normalista era de 2 contos e 200 mil réis, enquanto o aluno do Pedro II custava ao Estado apenas 1 conto de réis.

Parte das contratações públicas seguiam as indicações feitas por membros do Conselho Municipal. Assim, ao atacar o corpo docente da Escola Normal, visava atingir os políticos do Distrito Federal, instituindo limites entre sua atuação e a performance da Diretoria⁹. O próprio texto da Reforma determinava como única

⁷ Ver especialmente Azevedo, em *Vitória sobre as Forças de Dissolução* (Obras completas, v.7, p. 191), escrito por ocasião do décimo aniversário da Reforma, onde citando Frota Pessoa, afirma: "com o decreto da reforma 'se colocou subitamente o Brasil na vanguarda do movimento universal pela renovação da escola, e se marcou, na história do Brasil, uma etapa análoga à da independência e à da abolição". E, também, neste mesmo volume, p. 143, o discurso que seria pronunciado na inauguração do novo prédio da Escola Normal, em outubro de 1930, onde dizia: "Eu não tinha senão uma idéia: inaugurar uma nova era de educação no Brasil".

⁸ Alguns discursos proferidos por Fernando de Azevedo, enquanto diretor geral, foram compilados e publicados pela Editora Melhoramentos, em *Obras Completas*, especialmente volume VII, denominado *Novos Caminhos, Novos Fins*, todo dedicado ao período de sua administração no Distrito Federal. Neste volume encontraremos, ainda, compilados os artigos que publicou, no ano de 1930, no *Boletim de Educação Pública*.

⁹ "A disposição, em que me mantive, de redimir a educação pública do ignóbil cativeiro político a que a reduziram, cerca de 40 anos de submissão às injunções partidárias, tinha de forçosamente provocar uma hostilidade irredutível entre meu ponto de vista técnico (...) e o ponto de vista estreito das preocupações e interesses políticos." (Azevedo, *Obras completas*, v.7, p.23-24).

maneira legítima de ascensão a um cargo da área educacional o concurso público. Por fim, para adequar o quadro à função docente, promoveu demissões dos professores cujo processo de contratação havia seguido os ditames do conchavo político.

Tal disputa com os políticos locais e os professores rendeu-lhe várias críticas, assinadas ou não, veiculadas pela imprensa, e foi uma das bases dos inquéritos realizados sobre sua administração, após a posse do Governo Revolucionário, em novembro de 1930, promovidos pelos dois Diretores Gerais da Instrução Pública que lhe sucederam, ambos seus opositores ferrenhos. O primeiro deles, Osvaldo Orico, professor da Escola Normal, à época, havia se manifestado contrário às demissões de seus pares, que considerou como arbitrárias, ilegais e violentas¹⁰.

Ao Boletim, então, foi imputada a tarefa de veicular o pensamento reformador e, principalmente, de convencer o professorado carioca da necessidade de consecução da Reforma e da conveniência dos meios por ela utilizados. No entanto, pensar que as fronteiras estabelecidas para a circulação do Boletim se restringiam ao Distrito Federal não corresponde aos anseios expressos nos "prefácios". Continuando a ler a "Introdução", percebemos que o público-alvo a que se destinava a revista não se resumia ao corpo docente carioca. O Boletim projetava-se para todo o Brasil, os Estados Unidos da América e a Europa, oferecendo-se em permuta com as publicações de congêneres nacionais e estrangeiras. Esse desejo de intercâmbio nacional e internacional estava reiterado na "Nota explicativa".

Tal perspectiva correspondia a uma das características do movimento escolanovista— e ao próprio momento histórico: o cosmopolitismo. Após a Primeira Grande Guerra, o mundo reduzira-se. Os conflitos, antes locais, assumiam escala mundial. A radiodifusão contribuía para essa percepção diminuta das distâncias. As notícias espalhavam-se com grande rapidez e havia interesse em conhecer fatos de todos os países. A leitura do Boletim

¹⁰Lemme, 1988, v.2, p.74-75. O professor Alfredo B. da Silveira (1954, p.45), assim se expressa a respeito das demissões: "...mas, o despotismo não é eterno e ao Poder Divino não escaparão os violadores dos direitos dos semelhantes. O movimento vitorioso de 24 de outubro de 1930 deu substituto ao Prefeito Antônio Prado Júnior".

nos mostra que a troca nacional e internacional de correspondência" era estimulada, que as viagens de professores aos Estados Unidos para frequentar cursos de aperfeiçoamento eram constantes¹² e que a recepção de periódicos estrangeiros era contemporânea quase à sua publicação¹³.

Imbuído desse ideal cosmopolita, ciente do valor do periódico para a formação intelectual do professorado e para a divulgação dos fatos de sua Reforma, como exposto, Anísio deu prosseguimento à publicação. No entanto, um olhar mesmo descuidado percebe no Boletim, nesta segunda fase, um caráter diferenciado. A edição tornou-se semestral para "melhor cumprir prazos" ("Nota explicativa", v.2, a 1/2, 1932). A regularidade, tanto do número de páginas, quanto da quantidade de artigos e do formato das seções, característica da fase anterior¹⁴, não pôde ser reencontrada. O Boletim, entretanto, cresceu, pois cada número vinha acompanhado de uma separata, escrita por Anísio Teixeira: uma análise semestral da administração. Os volumes variavam de 200 a 300 páginas e continham informações detalhadas do que se estava realizando no sistema escolar municipal. Continuava a ser o porta-voz oficial da, então, Diretoria Geral do Departamento de Educação do Distrito Federal, assumindo um caráter mais informativo que formativo¹⁵.

O Boletim, nas suas duas fases, era composto de quatro seções: artigos, "Factos e iniciativas", "Através das Revistas" e "Bibliographia". A primeira seção apresentava trabalhos diversos, geralmente relacionados ao momento histórico

¹² São diversas as notícias de intercâmbio e várias as propostas de realizar um correio interescolar. Nas páginas finais dos boletins editados entre 1932 e 1935, havia pedidos de intercâmbio para revistas estrangeiras.

¹³ Um dos exemplos que podemos citar é o da professora Maria dos Reis Campos, cujo artigo publicado em *School and Society* e resenhado no v. 1, n.3. no mesmo Boletim em que contribuiu, escrevendo o artigo "A educação primária nos Estados Unidos". Maria dos Reis Campos foi citada por Fernando de Azevedo como um de seus colaboradores na redação do projeto da Reforma. Nessa administração, exerceu o cargo de superintendente do ensino primário. Posteriormente, na administração de Anísio, quando foi criada a Universidade do Distrito Federal, assumiu o cargo de professora chefe da Escola de Educação.

¹⁴ Na seção de resenhas de artigos, percebemos que as obras citadas foram editadas recentemente. Por exemplo, nov.1, n.1, de janeiro a março de 1930, havia resenhas de artigos publicados em dezembro de 1929. Ov.1, n.2, de abril a junho de 1930, referiu-se a publicações de fevereiro do mesmo ano.

¹⁵ Cumpre ressaltar que o primeiro Boletim, editado em 1930, trouxe em sua última página indicação dos dez próximos artigos a publicar. Destes, apenas um não apareceu nas edições posteriores. Os demais compunham os números 2 (cinco dos seis artigos publicados) e 3 (quatro dos seis artigos). O Boletim de número 4 foi concluído com um compêndio que relacionava todos os artigos editados no ano e o conteúdo de todas as demais seções.

¹⁶ Os quatro números da primeira fase podem ser encontrados junto à Biblioteca do Instituto de Estudos Brasileiros (IEB), na USP. Os exemplares da segunda fase estão dispersos em diversas bibliotecas e, apesar de ter recorrido a acervos do Rio de Janeiro e de São Paulo, não logrei reuni-los todos.

vivido, assinados por professores, inspetores escolares, diretores de escolas, administradores da Diretoria Geral, inspetores médicos, enfim, pessoas relacionadas à educação do Rio de Janeiro. Não possuía qualquer título, sendo os artigos dispostos de maneira a apresentar à esquerda da página, em letras maiúsculas, negrito, o nome dos autores; na mesma linha, à direita, os títulos dos trabalhos.

A segunda seção constava de um relato dos acontecimentos da reforma: inaugurações de escolas, conferências, exposições e tudo o mais que tivesse o apoio da Diretoria¹⁶. "Através das Revistas" resenhava artigos de periódicos nacionais e estrangeiros, especialmente americanos e franceses, mas, também, alemães, austríacos, italianos e russos¹⁷. "Bibliografia" ocupava-se em informar sobre livros recentemente publicados em português ou outros idiomas¹⁸.

Os números que compunham a primeira fase foram ilustrados por fotos de construções escolares—clínicas e escolas — e de eventos como a Exposição de Cinematografia Educativa, realizada em 1929 no Distrito Federal, com uma média de 20 ilustrações por periódico; fato que não se repetiu durante a segunda fase.

Substituindo o *Boletim de Educação Pública*, em 1943, foi criada a *Revista de Educação Pública*, que perdurou até 1958, tendo sido editados quatorze números.

A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: primeiros movimentos e direções

*A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*¹⁹ nutre-se ao longo das primeiras décadas de dois movimentos de maior intensidade do que em qualquer outra revista. Um deles, bastante técnico e burocrático, está ligado diretamente ao

¹⁶ Na administração de Anísio Teixeira, esta seção transformou-se em mera compilação de decretos, discursos e relatórios. Especialmente significativo foram os números 5 e 6 do v.3, quando "Factos e iniciativas" assumiu tal importância que substituiu as demais seções. exceto a de artigos, reduzida, entretanto, a 35 páginas.

¹⁷ Entre as revistas mais citadas estão: *Progressive Education*, Washington D.C, período de fevereiro de 1930 a março de 1933 (sete artigos); *LaNouvelle Éducation*, período de março a maio de 1930 (cinco artigos), *Revista de Pedagogia*, Madrid, período de março a julho de 1930 (cinco artigos) e *Bulletin de Information*, Moscou, período de março a dezembro de 1929 (quatro artigos).

¹⁸ Durante a administração de Anísio Teixeira estas duas seções apareceram em ordem invertida no interior do Boletim, vindo "Bibliografia" seguida de "Através das Revistas".

¹⁹ Publicada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), do Ministério da Educação. A Revista inicia-se em 1944e, apesar de sair de circulação durante três anos, ainda não apresenta sinais de decadência, tanto que a última publicação data de 1992.

programa do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, seja no sentido de apurar elementos e material obtidos através das investigações e inquéritos que realiza, seja como um aparelho de enumeração ou registro das instituições e atividades da educação nacional, todos divulgados pela Revista. O outro movimento é mais teórico, no sentido de que reflete as idéias dos autores da Revista na observação dos fatos educacionais, exame dos princípios e análise de questões de aplicação.

Os movimentos, apesar da sua energia e intensidade, são quase imperceptíveis no interior da Revista, mas se faz possível a captação deles. Do primeiro, pelo exame dos resultados de trabalhos realizados pelos diferentes órgãos do Ministério da Educação, bem como dos dados estatísticos, dos textos da Lei e das decisões administrativas de maior relevância. Também, mediante o que a Revista divulga sobre as normas de orientação pedagógica, principalmente nas seções: "Documentação" e "Através de Revistas e Jornais". Do outro movimento, o "teórico", pode-se recolher o seu sentido na seção "Idéias e Debates", constituída mormente das idéias dos autores que revelam lideranças importantes e que se destacam em textos assinados por grandes educadores brasileiros, e das experiências de outros países a oferecerem princípios gerais da filosofia e da ciência da educação, mediante autores como Durkheim, Dewey, Montessori, Decroly/ e Kirschensteiner.

O aspecto particular da Revista é o da manutenção de uma dependência aos propósitos dos seus diretores e de alguns colaboradores, os quais se permitiam destinar os rumos da educação brasileira. Por intermédio desses educadores, a Revista firma uma corrente poderosa na organização das práticas e direções da vida escolar brasileira. Mas, o que mais chama a atenção é o fato de a Revista incorporar os objetivos colocados pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP)²⁰, no sentido de organizar a documentação aluí relativa às técnicas pedagógicas e de manter intercâmbio com instituições do país e do estrangeiro. Aliás, é dito que o INEP lançou em 1944 a Revista *Brasileira de Estudos Pedagógicos* com a finalidade de divulgar os seus trabalhos.

²⁰ O INEP nasceu como "Instituto Nacional de Pedagogia", e a Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, lhe deu origem. Foi instalado no ano seguinte. Gustavo Capanema, ministro da Educação, atentara para a importância desse órgão, vendo-o como um aparelho central no país destinado a inquéritos, estudos, pesquisas e demonstrações. Acreditava Capanema que o INEP, além dos trabalhos sobre problemas educacionais, pudesse sistematizar e divulgar aqueles realizados pelas instituições pedagógicas, públicas e particulares. No Decreto-Lei nº 580, de 30 de julho de 1938, aparece a função do INEP de ser um órgão de intercâmbio com outros países, alterando sua denominação para "Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos". Capanema faz a "Apresentação" da Revista no seu primeiro número.

O editorial da Revista (v. 10, n.28, maio/jun. 1947) diz que o INEP visa a uma ampla renovação científica do trabalho educativo e que tem utilizado todos os meios possíveis para divulgar os conhecimentos relativos à Ciência Pedagógica. Em seguida, vem o comentário de que o Ensino Normal atravessa uma fase de amplo desenvolvimento, a que o governo federal não está alheio, apesar de que, em diversas unidades federais, várias Escolas Normais não se destinaram ao ensino dos princípios e técnicas da Ciência Pedagógica. O editorial de maio a agosto de 1950 (v. 14, n.39) diz que o INEP procura encarar com objetividade as questões educacionais do Brasil e que, já em 1946, formulara um plano, sendo a primeira tentativa de âmbito nacional para resolver o problema do ensino primário no meio brasileiro²¹. O número seguinte da Revista diz que esse plano, organizado pelo INEP, tem por objetivo levar o auxílio federal às diversas unidades federadas, na proporção de suas necessidades, e que o Sistema das Escolas Normais Rurais, conforme planejou, ou os seus cursos de aperfeiçoamento, vêm representar a concretização do sonho dos educadores em prol de uma educação mais democrática. A Revista está impregnada de intentos do INEP, mostrados pelo registro de suas realizações juntamente com os órgãos executores de planos de trabalho. Neste sentido, o INEP investiu com maior intensidade, provavelmente no ano de 1956. Por outro lado, essas realizações destacam a importância do INEP devido principalmente ao alcance "técnico", isto é, ao aprimoramento de técnicas e métodos, informação pedagógica, documentação (cita-se o registro sistemático das publicações brasileiras sobre educação e o Serviço de Biblioteca, responsável pela seleção e classificação de recortes de jornais e de noticiário de interesse do INEP). Por outro lado, o INEP, atendendo aos seus próprios fins, usa

²¹ Foram decretadas nesse ano (1946) a Lei Orgânica do Ensino Primário e a Lei Orgânica do Ensino Normal, que procuram dar uma base comum a graus e tipos de ensino, e como adapta-lá às condições regionais e locais.

a Revista²² para divulgar aquelas realizações e com isto, se torna um poderoso canal distribuidor de programas educacionais.

Nas primeiras décadas, após o nascimento da Revista, não é difícil determinar os eixos da educação sobre os quais ela se fundamenta. Isto porque são eixos estabelecidos pelo diretor do INEP²³ e pelos colaboradores da Revista²⁴, em especial alguns da Comissão de Redação que têm os seus nomes ligados diretamente às Reformas Nacionais que surgiram a partir de 1930, ou que são daquela geração de educadores enquadrada no movimento de renovação escolar que vinha se desenvolvendo com uma crescente intensidade desde a década de 20.

Uma primeira linha diretiva com vistas à educação pode ser observada no artigo "Contribuição Norte-Americana à Educação no Brasil", de Venâncio Filho (*Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.9, n.25, p.229, nov./dez. 1946). O autor diz que o exame desta contribuição já se fizera outras vezes. Assim em 1940, o professor Carneiro Leão realizou uma síntese da história norte-americana por sugestão do Instituto Brasil-Estados Unidos, repetindo Gustavo Lessa que já a fizera em 1935, e outros, como Afrânio Peixoto e Milton Rodrigues. Dentre os trabalhos, destacam-se dois, nos quais o tema se apresenta especificamente: "Aspectos da cultura norte-americana", de Anísio Teixeira, em 1937, e "A educação

²² Não é difícil perceber esse mecanismo. É o caso de se citar alguns exemplos: algumas atividades do INEP, desenvolvidas durante o ano de 1956, foram divulgadas pela Revista. Assim, a estruturação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, na capital da República e dos Centros Regionais, sediados nas capitais dos Estados do Rio Grande do Sul, São Paulo, Minas Gerais, Bahia e Pernambuco, tendo entre outros objetivos a elaboração de planos, recomendações e sugestões para a revisão e reconstrução educacional do país; o acordo entre a Unesco e a Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES) para participar das atividades desse Centro; a assistência financeira dos estados, de acordo com um plano de construção escolares — em 1948, o INEP teria iniciado, decisivamente, seu programa de cooperação financeira para ampliação e melhoria da rede de Escolas Normais — e a assistência técnica, correspondendo ao programa de aperfeiçoamento dos magistérios primário e normal e à CAPES; a aplicação anual da verba de quatro milhões de cruzeiros, por parte do INEP, para a aquisição de livros, revistas e material de uso didático, especialmente destinados a escolas primárias e normais (para melhores informações consultar *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.27, n. 65, jan./mar. 1957). Nota importante: com a publicação dos n.59, 60, 61 e 62 (jul./set. 1956), do n.63 (out./dez.) e do n 65 (jan./mar. 1957), foi conseguida a expressiva tiragem de 3 000 exemplares

²³ Manuel Bergström Lourenço Filho e Anísio Spíndola Teixeira estavam entre os primeiros diretores do INEP e participaram também da Revista como colaboradores. Lourenço Filho foi reformador da Instrução Pública do Ceará (1923), organizador do Instituto de Educação do Distrito Federal (1932); e primeiro diretor do INEP (1938-1952), teve a direção dos trabalhos na Campanha de Educação de Adultos no âmbito do Ministério da Educação (1947-1950) e foi delegado do Brasil na III Conferência da Unesco. Anísio Teixeira foi diretor geral da Instrução Pública da Bahia (1924-1929); diretor geral de Educação do Distrito Federal (1931 -1935); conselheiro para o Ensino Superior da Unesco (1946-1947); secretário da Educação e Saúde do Estado da Bahia (1947-1951). secretário geral da CAPES (1951 -1964). diretor do INEP (1952-1964).

²⁴ Fez-se a contagem dos nomes dos colaboradores que mais publicaram nos primeiros anos da Revista. Total de artigos: 328. Colaboradores e número de artigos: Lourenço Filho, 28; Anísio Teixeira, 15; Almeida Júnior, 14; Fernando de Azevedo, 6; F Venâncio Filho, 5; Germano Jardim, 4.

norte-americana", de Lourenço Filho, em 1938. Destes trabalhos, Venâncio destaca os de Anísio Teixeira e Lourenço Filho e sobleva os seus nomes.

Anísio mostra que a educação nos Estados Unidos, devido às origens de sua formação histórica, tornou-se experimental e democrática, "diferente da europeia que é tradicional, empírica e autocrática", e tende a ser cada vez mais cientificamente planejada, processando-se o seu desenvolvimento como se processa o crescimento da natureza (idem, p.231) Venâncio interessa-se por abordar mais de perto o exame da contribuição dos Estados Unidos à educação pelas palavras de Anísio, tanto que as julga como justas e definitivas. Assim diz ele: "pela sua grandeza, pela sua heterogeneidade, pelo próprio vigor do seu desenvolvimento económico, pela estranha celeridade de sua transformação social, pela multiplicidade de origem dos seus cidadãos (...) os Estados Unidos estão apresentando a democracia em luta, com as mais tremendas dificuldades (...) e conduzem esta luta com pacífica firmeza, jovialmente, em liberdade, graças ao aparelho educativo, que lhe constituiu a grande peça nova com que se avanteja sobre as civilizações mais antigas e mais sábias" (*Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.9, n.25, p.231, nov./dez. 1946).

Lourenço Filho fixou as características da educação norte-americana, sintetizadas em três itens: a magnitude da obra, a unidade político-social e a riqueza e variedade das tendências²⁵ e das teorias educacionais. Do exame desta contribuição²⁶, Venâncio apresenta pontos essenciais de onde emergem definidas algumas diretrizes para a educação brasileira. Destacam-se aqui: 1^o) o que é educação de sentido realmente democrático vem do povo para o governo e não deste para aquele, havendo uma participação profunda de toda a sociedade no funcionamento do sistema; 2^o) a noção de que a escola é peça fundamental do organismo social, de cujo funcionamento depende a nacionalidade.

"Em relação às "tendências" da educação brasileira, Lourenço (1938) faz uma análise destas, onde se pode perceber suas diferentes formas e concepções.

²⁶ Venâncio Filho reproduz as características que já haviam sido fixadas por Lourenço Filho (*Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.19, n.25, p.231).

Na verdade, idéias de inspiração norte-americana já surgem nos sistemas públicos em 1924, quando o Governo Góes Calmon, na Bahia, chama, para a direção do ensino, Anísio Teixeira, então jovem bacharel em Direito. Depois da viagem que empreende à Europa e aos Estados Unidos, Anísio inicia a renovação do sistema educativo do seu estado. No estudo feito por Venâncio, a ação de maior significação para o progresso do Brasil foi a influência dos "sábios" norte-americanos na formação dos geólogos brasileiros²⁷. Sintetizando, Venâncio aponta dois traços da contribuição norte-americana no Brasil: "o sopro renovador dos métodos feito com modéstia e singeleza e o profundo respeito às tradições nacionais" (*Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.9, n.25, p.264, nov/dez. 1946).

As observações importantes de Venâncio Filho ajudam a perceber o empenho daqueles que compõem o corpo de autores pela sustentação da liderança de um grupo, cujas preocupações pedagógicas para com a educação nacional tornam-se as diretrizes próprias da Revista.

A Revista apresenta, no seu primeiro número (jul. 1944), o artigo de Lourenço Filho, "A Educação, Problema Nacional" numa exposição em que faz valer uma discussão filosófica²⁸ e planos específicos de organização educacional²⁹. Mais no interior da Revista são colocadas em paralelo as questões pedagógicas e de ensino com aquelas que poderiam ser chamadas de "políticas",

²⁷ Citam-se os engenheiros formados pela Escola de Minas de Ouro Preto, sob a direção de Henri Corceix, que tiveram contato com os especialistas que derivaram da viagem de Agassiz, em 1865. Há outras influências norte-americanas a ressaltar: a Biblioteca da Faculdade de Medicina que funciona como laboratório de estudos e de cultura nos moldes norte-americanos. em Belo Horizonte, pela iniciativa do professor Baeta Viana, diplomado nos Estados Unidos. Para a Sociologia Educacional, tem-se a contribuição americana de Delgado de Carvalho. Este professor, por ser conhecedor das coisas norte-americanas e pelo conhecimento da língua, ajudou a Associação Brasileira de Educação na escolha dos beneficiários das dez bolsas oferecidas ao Brasil pelo Instituto de Educação Internacional, a Carnegie Endowment, em 1929.

²⁸ Lourenço Filho propõe o problema da educação nacional nos seus termos mais amplos. Inclui no conceito "educação" o de "nacional". E, na dimensão do "nacional" o de "nação". Isto significa que a educação "não se define, em termos autônomos; deve ser compreendida em função dos demais aspectos da vida coletiva" (*Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n. 1, v. 1, p.7, jul. 1944). Além do mais, a expressão "educação nacional" pode ter o significado de "educação da nação" ou "educação para a nação", embora o conceito seja o mesmo na essência.

²⁹ Lourenço Filho entende que, nos termos políticos, reconhece-se que a nação tem como finalidade a preservação e a transmissão da cultura. Porém, ele assegura que não basta a "afirmação solene da lei", pois é necessário que lhe suceda "a execução direta, extensa e acabada". E esta envolve questões de organização, de não pequena complexidade. Então, conforme diz, há todo um trabalho de rigorosa definição a se fazer, implicando estudos da mais diversa natureza, no plano político, administrativo, técnico e financeiro. Lourenço cita o Ministério da Educação que, criado em 1930, reorganizado em 1934 e remodelado depois em 1937, tem muito a oferecer como instituição nova. Entende que, uma vez estabelecido o "plano-estatuto", deva-se encarar a forma de execução, com a definição de encargos e responsabilidades, nas várias áreas do poder público.

principalmente referidas a uma política com a finalidade de "estimular a consciência de um processo educativo que tivesse por fim integrar os ideais e as aspirações de todo o povo" (O GRUPO Fluminense na Cultura Nacional apud Lourenço Filho, 1944, p.10). Isto significa que os dois tipos diferentes, o "pedagógico" e o "político", são examinados na mesma proporção.

Fernando de Azevedo³⁰, na conferência "O Nacionalismo e o Universalismo na Cultura" {*Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.7, n.21, mar./abr. 1946), pronunciada no Ministério das Relações Exteriores, quando da instalação do Instituto Rio Branco, comenta que: o conjunto dos elementos ou ideais que caracterizam e pelos quais se exprime a mentalidade de cada povo, imprime às diferenças culturais um cunho nacional, distinguindo-as umas das outras. Por isso, aponta as realizadas para a análise do "nacional" na cultura e que devem ser acompanhadas da investigação metódica do "universal". Refere-se ao papel nacional da escola, dizendo que é conhecida a sua utilidade para a prosperidade material ou para a moralidade da nação. Mas o certo é a escola fazer nação, por ser um dos instrumentos mais poderosos de assimilação e de integração cultural e social {*Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.27, n.65, p.54, jan./mar.1957). Almeida Júnior³¹ diz ser contra a profissionalização da escola primária, esteja esta onde estiver {*Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.1, n.1, p.31, 1944), mas que seja "democraticamente, humanamente, uma escola de ensino comum" (idem p.33). Na sua crítica, Almeida diz que cada instituto profissional forma um tipo particular de técnico, enquanto a escola comum visa formar o cidadão. E, se aquelas diversificam e especializam, a

³⁰ Fernando de Azevedo (1958), já em 1933, se definira em atacar e resolver as questões de educação nacional, entre elas as Reformas de São Paulo (1933), quando chamado a um posto de influência e direção. Diz ele: "Foi com os homens dessa geração (...) que se formou, no Brasil, uma consciência educacional, com que o problema da educação, tratado e discutido sob todos os aspectos passou para o primeiro plano das cogitações". Fernando de Azevedo considera a observação de Azevedo Amaral, em 1932, por reconhecer no Manifesto dos Pioneiros "o primeiro pronunciamento de expoentes da cultura nacional no sentido de determinar diretrizes nítidas à solução de um problema, nesse período de necessária renovação da vida brasileira" (Azevedo, 1976, p. 176).³¹ Almeida Júnior tem o seu nome ressaltado com avidez por Fernando de Azevedo: "poucos, mesmo entre os elementos de vanguarda, terão sentido mais profundamente a necessidade de reagir contra uma educação sem relações vitais com as exigências do meio social e com os imperativos e as condições do mundo moderno". Lembra que se moveu dentro do Código de Educação de 1933 quando aí colaborou e que traduzia aspirações comuns à nova corrente do pensamento educacional. Almeida foi diretor geral de ensino em São Paulo (1935-1936), com uma atividade orientada no sentido da nova política educacional, sendo considerado então um dos pioneiros (Azevedo, 1976, p. 183-184).

escola comum unifica e nacionaliza. Por isso, vê a importância da educação primária como "elemento de coesão social e de unidade nacional" (idem, p.34).

Vale, a propósito, colocar que a escola, na década anterior a esta que se está ressaltando, era vista como uma força na obra da reforma social. Assim, o objetivo da Escola Nova era entendido como "um corpo de doutrina com base de aplicação científica, para a consecução de determinados fins na educação (...) princípios necessários na atualidade à boa reflexão filosófica" (Pinto, 1932, p.74): ajustar a escola ao meio, como força de transformação para o aperfeiçoamento da democracia. Ao mesmo tempo, a reforma do ensino deveria ser entendida como uma reorganização radical de todo o aparelho escolar, tendo em vista uma finalidade social (Azevedo, 19-, p.7-23). É, nesse sentido, que a escola toma-se um instrumento fundamental de democratização (Azevedo, 1958).

Sem dúvida, a compreensão do papel que a escola desempenha, a partir dos anos 30, deve ser encontrada na sua inserção no quadro político, econômico e social da época. Mas, para essa compreensão, o que importa mais são as questões referentes às Reformas, desde a de 1927, ressaltando-se aquela que está determinada no Código de Educação (1933).

Ainda, faz-se necessário afirmar: aqueles autores que na Revista legitimam valores da cultura, sejam aspectos da cultura brasileira ou norte-americana, estão garantindo a conservação dos privilégios e convicções do grupo de educadores a que pertencem.

O que ocorre na Revista é uma luta do grupo todo para ampliar o espaço da produção cultural e controle da mesma. Este espaço significa não apenas a garantia da existência do grupo, mas o fortalecimento das decisões políticas e sociais. Logo, a Revista centraliza as decisões no âmbito próprio da produção. Fica de todo evidente aquilo que Pierre Bourdieu (1983, p.89) chama de "funcionamento de um campo", que depende dos objetos de disputas, das pessoas com "habitus" prontas a disputarem o jogo, e que o "habitus" lhes permita conhecer as leis dos objetos de disputa, do jogo etc.³²

³² Bourdieu (1972, p.175) entende "habitus" como um conjunto de esquemas inconscientes, de princípios interiorizados que dão a sua unidade às maneiras de pensar de uma época, qualquer que seja o objeto pensado. Numa definição mais completa, "habitus" é um "sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, quer dizer, enquanto princípio de geração e de estruturação de prática e de representações que podem ser objetivamente 'regulares', sem que por isso sejam o produto das obediências a regras, objetivo que não supõe a visão consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-las, e por serem tudo isso, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação combinada de um maestro".

Entendendo o que dizem autores — os que revelam lideranças na educação — no n. 19, v.7, de janeiro de 1946, da Revista, torna-se possível tocar na questão acerca "do que vai por um campo". Em primeiro lugar, constata-se que os autores se utilizam de seus "habitus" para salvaguardam o conceito de educação dado por eles mesmos, os quais constituem o "grupo de educadores". Educação aparece aí como um processo social ligado às condições de vida política, às realidades econômicas e da estrutura moral e religiosa do país. Nesse n. 19, o Editorial tem por tema: "Programa de Educação Nacional" e se define por duas idéias que estão contidas no documento de Eurico Gaspar Dutra — o Programa de Governo — e que são reproduzidas pela Revista. Assim, a primeira contém a afirmação de princípios de ordem político-social com orientação doutrinária e a segunda, na qual se abordam os grandes problemas do ensino brasileiro, com indicações diretivas de solução. Na seção "Idéias e Debates", o artigo de Eurico Gaspar Dutra, "O problema da educação nacional" (*Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.7, n. 19, p.5, jan. 1946) e os de alguns outros, penetram fundo no mesmo sentido dado pelo Editorial. Também aparecem conceitos e expressões que, em seu conjunto, contêm elementos de natureza doutrinária — ideais, princípios, valores —, constituindo diretrizes orientadoras de uma educação nacional. É o caso de se citar: educação e democracia, educação e trabalho, ajustamento social, consciência pública, elaboração de cultura, preservação e transmissão da cultura.

Nas colocações acima, nota-se que os autores nos seus artigos têm propósitos fundamentais em comum, e isto lhes garante pertencer a um "grupo" no qual se pressupõe haver um acordo até nos dizeres e ações antagônicas. O campo aí está e é um jogo. Os jogadores participam do jogo, distinguindo-se cada um, mas todos distinguindo-se daqueles que estão fora do campo.

É interessante notar "os que estão 'fora' do campo". São todas as pessoas estranhas ao grupo, isto é, aquelas que não conhecem os mecanismos do campo, pois não são dotadas do "habitus" que lhes

permitiria isto. Elas não conhecem, também, as leis próprias do jogo e não se servem dos pressupostos que são aceitos pelo grupo.

Na verdade, o campo é um espaço estruturado de posições e se define à medida em que também se definem os objetos de disputa e os interesses específicos dos de "dentro". Quer-se acentuar que tais interesses não se reduzem aos interesses próprios de outros campos. Até mesmo os antagonismos e incoerências postas em relevo, no interior do campo, chegam a ser reproduzidas por qualquer pessoa. É nesse sentido que vem ganhar proporção no "grupo" dos autores da Revista a pergunta de Lourenço Filho (1944, p.9): "desde quando se poderá admitir a existência de uma educação nacional em nosso país?...". Para Lourenço Filho, "educação nacional" pode significar a "Educação da Nação" ou a "Educação para a Nação" e nela vê, naquele momento, "um sentido e uma força que ainda há poucos anos não lograram despertar ou transmitir" (idem, p.27). Tal força será tanto maior se dirigida no sentido de elevação do padrão de vida geral do país, bem como no de tornar a educação "prática e realista, condicionada ao programa de reconstrução econômica, em pleno desenvolvimento" (idem, *ibidem*). Nas décadas de 40 e 50, este questionamento de Lourenço Filho junto à Revista, influenciou nos artigos dos autores, na forma de propósitos para uma educação política no Brasil. Fernando de Azevedo trabalha com o conceito de "cultura", examinando-o no aspecto antropológico, donde entende que a cultura está sempre marcada pelo caráter de cada povo, que é uma função de sua história, de suas tradições e de seus ideais, ao mostrar que o "sentido nacional" do brasileiro, derivado da formação secular do povo à base de uma miscigenação de raças e de culturas, constitui "um sistema de garantias contra a irrupção e a preponderância do nacionalismo exagerado sobre as tradições tendenciais universalistas" (Azevedo, 1946, p.438).

Azevedo (1955, p.3) fala da "unidade nacional" que se foi constituindo progressivamente através do contato com as raças e culturas aborígenes e africanas, mas que teve as suas origens na herança histórico-cultural portuguesa. Diz ele que apesar dessa profunda e enraizada base não há "um

só Brasil, mas, dentro dele, muitos brasis diferentes num só Brasil nem sempre verdadeiro". Então, nesse caso, segundo ele, é preciso ter uma compreensão do Brasil, tendo em vista a diversidade de áreas geográficas, econômicas e histórico-culturais nos seus diversos aspectos, seja económico, étnico, histórico ou cultural, sendo que cada uma delas corresponde a "um estádio histórico diferente"³³. Fica sublinhada a importância de um estudo das áreas culturais mediante a aplicação de métodos e conceitos distintos do ponto de vista histórico, económico ou sociológico para a orientação de técnicas de ação social e política, tanto no plano nacional como nas áreas estudadas. Anísio Teixeira, por sua vez, já divulgara em 1953, na Revista — v. 19, n.49, p.7, à época em que era diretor do INEP — que no Brasil se defrontavam duas mentalidades: de um lado, os que não acreditavam no Brasil, vendo-o como uma nação de terceira ordem que jamais resolveria, pelos seus próprios meios, os seus problemas básicos, e, de outro, aqueles que o julgavam uma nação capaz de se constituir e se mostrar tão rica e própria à civilização quanto os melhores trechos temperados do globo. Diante das colocações de Anísio, pode-se perceber que ele estaria enquadrado naquela segunda mentalidade. Entre outros, o trecho a seguir evidencia isso: "somente agora, a bem dizer, começamos a ser uma nação com suas diversas camadas sociais já se incorporando em um todo, que é e breve ainda mais amplamente será o povo brasileiro considerado ele, todo ele, *como a própria nação* e não como parcela desdenhada e obscura, sobre que reinava uma diminuta classe dominante" (Teixeira, 1953, p.41. Grifo nosso). Para atender a esta direção das coisas, Anísio apresenta como proposta a criação de condições necessárias a uma ampla experimentação social, mediante uma legislação com a finalidade de dar os poderes e faculdades de organização³⁴, do que a de organizar a educação nacional, tal como coisa pré-fabricada e imposta. Procedendo desta maneira, segundo Anísio (1953, p.42), se teria "cumprido o disposto na Constituição

³³ Conforme declara Fernando de Azevedo a expressão "um estádio histórico diferente" é de Pedro Calmon (cf. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.24, n.60, p. 12, out./dez. 1955)

³⁴ A "organização" de que Anísio fala é a da "adaptação de nossas instituições à realidade nacional, para que elas não sejam fictícias nem inadequadas, mas os instrumentos eficazes da solução de nossos realíssimos problemas" (Teixeira, 1953, p.24).

que declara livre a educação, dentro das diretrizes e bases que cumpre ao Governo Federal fixar, com a plasticidade e flexibilidade indispensáveis a que a escala *Brasileira* (...) brote e cresça da terra, das condições e da experiência brasileira". Diz mais: "Temos que reconstruir a escola brasileira para novas, instantes e mais altas necessidades nacionais..." (idem, *ibidem*).

Gilberto Freyre, em 1955, esteve às voltas com a questão da história nacional de nosso país, preocupando-se com o problema rural de ensino. Via a "rurbanização" do ensino necessária ao Brasil, isto é, capaz de dar ao ensino nacional, regional ou estadual, o seu verdadeiro sentido. Na conferência, por ocasião da instalação do Curso de Treinamento de Professores Rurais, em Pernambuco (1955), Gilberto Freyre diz do empenho às causas rurais, seja na valorização dos homens como das coisas, sem contudo deixar os valores urbanos. De certo modo, ele via com a formação e o desenvolvimento da mentalidade "rurbana", "uma nova política no Brasil" (Freire, 1956, p.65). Neste sentido, a sugestão de Gilberto Freyre, mais concreta e ampla, é a de projetar "centros transmunicipais de cultura, assistência e recreação que dariam vida intelectualmente nova ao interior do Brasil" (idem, p.71). Expõe, então, na Revista, uma listagem de nomes os quais dariam às populações rurais um contato direto e vivo com a inteligência, o saber e a arte do país. Assim cita Villa-Lobos³⁵, "ele próprio e não apenas escutá-lo em disco e vê-lo no cinema", Manoel de Abreu, Manoel Bandeira, José Lins do Rego, Jorge Amado, Procópio Ferreira, César Lattes, Lúcio Costa, Carlos Drummond de Andrade, Raquel de Queirós, Carolina Nabuco, Gilberto Amado, Sérgio Cardoso, Cândido Portinari, Péricles, Silva Melo, Gastão Cruls, Vão Gogo, Fernando de Azevedo³⁶, Afonso Arinos, Carlos Estêvão, Pontes de Miranda, Luís Jardim, Álvaro Lins, Anísio Teixeira e Delgado de Carvalho.

³⁵ Villa-Lobos, nas décadas de 30, 40 e em parte, na de 50, no Rio de Janeiro, na época do apogeu da ditadura instaurada por Getúlio Vargas, tem uma ligação com a educação brasileira. O INEP premiou e editou trabalhos sobre grandes mestres da educação nacional. Aí estava o nome de Heitor Villa-Lobos entre outros como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Firmino Costa Pereira, José Veríssimo e Francisco Rangel Pestana. Com a música, Villa-Lobos aplicou seu plano de educação social através da arte, mas devido ao patrocínio dado pelo governo, foi seriamente criticado por Gilberto Freyre, como por Érico Veríssimo, Manoel Bandeira, Mário de Andrade.

³⁶ Fernando de Azevedo teria ressaltado na Revista — n. 60, v 24, outubro-dezembro, 1955 — que nos últimos cinquenta anos e, mais particularmente, no segundo quartel deste século, houve no Brasil uma reação contra a "mentalidade retórica", através de um dos movimentos mais fecundos para o *conhecimento do Brasil*. Constataram deste movimento, segundo Azevedo, as coleções de estudos brasileiros que se seguiram à "Brasiliana" — biblioteca de estudos brasileiros fundada pelo próprio Fernando de Azevedo — como "Documentos Brasileiros", fundada em 1936 por Gilberto Freyre; a "Biblioteca Histórica Brasileira", iniciada em 1940, sob a direção de Rubens Borba de Moraes; a "Biblioteca Histórica Paulista", em 1952, sob a orientação de Afonso Taunay.

Por tudo isto, pode-se dizer que, na Revista, se reconhecem nomes ocupando diferentes posições nos domínios da literatura, da política, da sociologia, da pedagogia, mas quaisquer que sejam, todos eles estão constituindo o campo da Educação. Também é certo, como já foi dito em uma outra análise de periódico: "As produções vinculadas pelo periódico traduzem os anseios organizadores típicos da administração ao mesmo tempo que expressam o ponto de vista de produtores do conhecimento..." (Catani, 1989, p. 115).

Aproximo esta última citação à conclusão a que se chega: nos primeiros anos de vida da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, os editoriais e artigos tanto traduzem o que os diretores do INEP e o seu grupo de ligação planejam associados ao Ministério da Educação, como expressam os pontos de vista destes sobre "educação". Daí, poder-se pressupor que tais produtores da educação são os maiores responsáveis pela organização do campo educacional. Eles usam a Revista para fazer valer suas realizações e a divulgação de ideais. Nada mais claro que: os primeiros movimentos e direções da Revista tenham sido para o predomínio de uma "educação nacional" a ser situada no conjunto do plano da cultura. Sobre essa educação levantam-se algumas questões: O que é a "educação nacional"? Nas condições brasileiras, a educação pode ser um elemento de "unidade nacional"? O que se fala na Revista a respeito de uma política nacional de educação?

Referências Bibliográficas

AZEVEDO, Fernando de. A escola nova e a reforma. *Boletim de Educação Pública*, Rio de Janeiro, n.1, p.7-23, [19--].

_____. O nacionalismo e o universalismo na cultura. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.7, n.21, mar./abr. 1946.

_____. Para a análise e interpretação do Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.24, n.60, out./dez. 1955.

- _____. *A educação entre dois mundos: problemas, perspectivas e orientações*. São Paulo: Melhoramentos, 1958. (Obras completas, 6).
- _____. *Novos caminhos, novos fins: a nova política de educação no Brasil; subsídios para uma história de quatro anos*. São Paulo: Melhoramentos, 1969. (Obras completas, 7).
- _____. *A cultura brasileira. 5.ed.* São Paulo: Melhoramentos, 1976. parte 3: A transmissão da cultura.
- BOLETIM DE EDUCAÇÃO PÚBLICA. Rio de Janeiro: Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal, v.1-5, n.1-14, 1930-1935.
- BOURDIEU, Pierre. *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Génève: Droz, 1972.
- _____. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p.89: Algumas propriedades dos campos.
- CATANI, Denice Bárbara. *Educadores à meia-luz: um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo: 1902-1918*. São Paulo, 1989. Tese (Doutorado) — Faculdade de Educação da USP.
- FREYRE, Gilberto. Sugestões para uma nova política no Brasil: a rurba. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.27, n.65, jan./mar. 1956.
- LEMME, Paschoal. *Memórias: vida de família, formação profissional, opção política*. São Paulo: Cortez: INEP, 1988.
- LOURENÇO FILHO, MB. *Tendências da educação brasileira*. São Paulo: Melhoramentos, 1938. 158p. (Biblioteca de educação, 29).
- _____. A educação, problema nacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, n.1, v.1, p.7-28, jul. 1944.
- PINTO, Estevão. *A escola e a formação da mentalidade popular do Brasil*. São Paulo: Melhoramentos, 1932. (Biblioteca de Educação, 16).
- REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, v. 1, n. 1, jul. 1944 ao v.51, n.93, jan/mar. 1964.

SILVEIRA, Alfredo B. da. *História do Instituto de Educação*. Rio de Janeiro: [s.n.], 1954.

TEIXEIRA, Anísio. Condições para a reconstrução educacional brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 19, n.49, jan./mar. 1953.

_____. A crise educacional brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.19, n.50, abr./jun. 1953.

Recebido em 10 de março de 1993

Diana Gonçalves Vidal, doutoranda em História e Filosofia da Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), é professora de Educação Brasileira e História da Educação na Faculdade de Pedagogia das Faculdades "Padre Anchieta", Jundiaí, SP.

Marilena Aparecida Jorge Guedes de Camargo, doutoranda em História e Filosofia da Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), é professora Assistente do Departamento de Educação do Instituto de Biociências da UNESP — Rio Claro, SP.

This article is about two studies of specialized Education reviews—Boletim de Educação Pública and Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos—in the hope that, since a first contact with those magazines, may help the searcher in History of Brazilian Education giving him data for his work. In analysis of Boletim de Educação Pública stand out the informations systematized about the life cycle setting the review in its historical moment and wanting to notice the review in Political injunctions which defined their origin. Respecting Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, the focus occurred about two movements — one technical and bureaucratic, dose related with INEP's programme; and

other, theoretical, reflecting the authors' ideas, the observation of Educational events, examination of principles and analysis of application questions.

Il s'agit de deux études de revues spécialisées en Éducation—Boletim de Educação Pública et Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos — avec l'expectative de que le contact initial avec ces revues aide l'enquêteur dans l'Histoire de l'Éducation Brésilienne, en lui donnant des Indices à son travail. Dans l'analyse du Boletim de Educação Pública, on a privilégié la systématisation des informations sur le cycle de vie, en situant la revue dans son moment historique et en tâchant de comprendre la publication dans les injonctions politiques que lui ont donné l'origine. À l'égard de la Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, le thème se rapporte à deux mouvements; l'un, technique et bureaucrate, directement lié au programme de l'INEP; et l'autre, théorique. Quant à l'élucidation des idées des auteurs de la revue, l'observation des faits éducatifs, l'examen des principes et l'analyse des questions d'application.

El artículo trata de los estudios de revistas especializadas en educación — Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos y Boletim de Educação Pública —, en la expectativa que el contacto inicial con estos periódicos auxilie al investigador en Historia de la Educación Brasileña dándole índices para su trabajo. En el análisis del Boletim da Educação Pública se dio prioridad a la sistematización de informaciones sobre el ciclo de vida, situando la revista en su momento histórico y tratando de encuadrar la publicación dentro de las conjunciones políticas que le dieron origen. Con respecto a la Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, el enfoque incidía sobre dos movimientos: uno, técnico y burocrático, ligado directamente al programa del INEP; y otro, teórico, reflejando las ideas de los autores de la revista, la observación de los hechos educacionales, examen de los principios y análisis de las cuestiones de aplicación.

*Ensino-Aprendizagem da Língua Materna e Ideologia: um Estudo sobre as Concepções e a Prática Pedagógica de Alfabetizadores de Escolas Públicas do Recife **

Maria Cristina Hennes Sampaio

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Rosilda Arruda Ferreira

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Aborda a maneira como a prática pedagógica de ensino-aprendizagem da língua materna vem sendo conduzida na escola pública, considerando-se a diversidade sociolinguística de sua clientela. Estudou-se uma amostra de 75 professores de 1ª série do 1º grau da rede de escolas públicas de Recife e estabeleceu-se uma tipologia envolvendo padrões conceituais e ações de ensino-aprendizagem de língua materna, correlacionadas a diversas variáveis sociais. O processo foi também investigado através de um estudo de redes adaptado de Milroy (1980). Foram observadas cinco categorias conceituais que apresentam diferenças e que se inserem em apenas uma única categoria de ação pedagógica. Concluiu-se que a maioria dos professores apresenta um perfil cujos traços conceituais estão voltados para os valores lingüístico-culturais das classes dominantes. Da correlação entre as cinco categorias conceituais e uma única categoria de ação, concluiu-se que falta articulação entre teoria e prática, particularmente no que se refere às categorias conceituais TVeV, que se diferenciam das demais por apresentarem traços de identificação para com os valores lingüístico-culturais das classes populares. Conclui-se, também, que a inserção do professor na comunidade de classe popular onde trabalha, e a sua vinculação a essa classe não

* Esta pesquisa contou com a colaboração de Eugênia de Ermínia de Aguiar Oliveira e Marilda Ferreira Chaves, alunas-bolsistas do CNPq.

apresentam uma relação direta com uma aproximação ou um afastamento dos valores lingüístico-culturais das classes dominantes ou populares. Os resultados possibilitaram a compreensão da relação dialética do signo enquanto efeito das estruturas sociais, bem como em que medida a identidade social, modelada ou parcialmente modelada pela ideologia dominante, condicionou as concepções e a ação pedagógica dos professores. Além disso, a contraposição de ambas possibilitou a identificação da dificuldade de artimação entre teoria e prática e uma reflexão sobre as possibilidades de sua superação.

Uma preocupação crescente que vem sendo manifestada com mais evidência pelo número significativo de trabalhos, mesas-redondas e conferências apresentadas pela comunidade científica, nas áreas de Educação, Linguística e Letras, diz respeito a temas relacionados ao ensino-aprendizagem da língua portuguesa, suscitando o reconhecimento da necessidade de uma discussão ampla em torno do estabelecimento de uma política para o seu ensino no Brasil.

A questão é complexa, pois envolve uma reflexão não apenas no nível teórico-prático acerca do ensino-aprendizagem da língua materna (LM), da caracterização das diversas clientelas, mas também, e fundamentalmente, acerca da formação e da prática do professor no contexto de uma sociedade global, que tem por base relações de classe, determinadas historicamente, onde se delineiam e se afirmam as ideologias dominantes e as contra-ideologias.

Nesta perspectiva, o objetivo de nosso estudo foi o de traçar o perfil de uma amostra de professores alfabetizadores da rede de ensino público da cidade do Recife quanto às suas concepções de língua materna, de seu ensino e aprendizagem, tentando verificar até que ponto essas concepções influenciavam suas práticas pedagógicas.

Para que pudéssemos melhor compreender o problema, fez-se necessário, antes de tudo, explicitar a concepção de alfabetização que se

faz presente na escola e que orienta toda uma prática pedagógica. Neste particular, considerando a amplitude de abordagens envolvidas no processo de alfabetização, desde aspectos político-pedagógicos, cognitivos, linguísticos e sociolinguísticos, nos detivemos nestes dois últimos, onde se situa o problema do ensino-aprendizagem da língua portuguesa como LM.

É quase um consenso, entre alfabetizadores e técnicos do ensino público, que a 1ª série do 1º grau, ou seja, a alfabetização, constitui-se a série inicial à aprendizagem da "leitura" e da "escrita". Leitura e escrita entendidas não como um processo de aprendizagem de um código linguístico em sua dupla articulação *significante/significado*, na perspectiva da aquisição de uma competência linguística, oral e escrita, e de variedades linguísticas, mas como uma aprendizagem mecanicista, de um mero código gráfico, onde se processam a codificação de sons e a decodificação em grafismos.

Dessa forma, dissociar a aquisição da leitura e da escrita da aprendizagem da língua é tornar sem sentido o próprio ato de ler e escrever. Conforme já demonstrado em diversos estudos (Sampaio, Spinillo e Chaves, 1990; Sampaio e Spinillo, 1986; Rego, 1984; Halliday, 1973), a competência linguística, oral e escrita, não parece ser adquirida automaticamente, mas precisa ser desenvolvida nos indivíduos — trabalho que pode e deve ser iniciado a partir da pré-escola, considerando-se, evidentemente, o nível de desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças.

Outro problema que se coloca, particularmente na escola pública, concerne ao fato desta privilegiar basicamente os padrões linguísticos e culturais das classes socialmente privilegiadas, ignorando os padrões das classes populares que, contraditoriamente, se constituem na clientela predominante dessa mesma escola.

Nesta perspectiva, estudos de Sampaio e Spinillo (1986) demonstraram que muitas das dificuldades de aprendizagem, no processo de alfabetização, são decorrentes das diferenças entre a variedade linguística falada pelas

crianças e a ensinada na escola, sugerindo possibilidades de sua superação mediante o desenvolvimento de habilidades de reflexão metalinguística.

Questões como estas, aparentemente de caráter apenas pedagógico, requerem, todavia, uma análise mais ampla do ensino-aprendizagem da língua materna em sociedades capitalistas dependentes, caracterizadas pela existência de diferenças sócio-econômicas profundas entre as diversas classes sociais. Tal análise, por conseguinte, deveria partir de uma reflexão acerca do significado da LM à luz do signo linguístico enquanto efeito de estruturas sociais, das relações de poder que se configuram a partir dessas estruturas, da dominação ideológica e da identidade social, modelada ou não por esta ideologia dominante, elementos importantes para a compreensão das concepções e ações dos indivíduos.

No entanto, o tratamento teórico da questão do significado da LM tem sido marcado por reflexões que se contrapõem profundamente. De um lado, autores como Saussure (1982), que vêem a língua como um objeto abstrato ideal, sincrônico, homogêneo, rejeitando suas manifestações individuais (a fala). De outro, autores como o filósofo e linguista russo Mikhail Bakhtin (1988), que valoriza justamente a fala, a enunciação, afirmando sua natureza social, não-individual, ligada às estruturas sociais. É através da palavra que valores sociais distintos e contraditórios são confrontados. E este conflito torna-se mais evidente à medida que às diferenças de classe correspondem diferenças de variedades de fala. Para ele, toda variação linguística seria inerente à língua. Mesmo reconhecendo que ela, por um lado, obedece a certas leis internas é, sobretudo, regida por leis de natureza social.

Um exemplo disso são os critérios de correção linguística utilizados para classificar diferentes variedades sociais de fala como corretas e incorretas. Através da imposição de uma variedade de prestígio, vinculada à dominação de classe, esta variedade é de tal forma introjetada na consciência dos indivíduos, que estes passam a considerá-la como a única adequada, como modelo a ser copiado. Todavia, nem sempre os membros de uma comunidade linguística percebem as relações de força que se

encontram por trás da formulação das normas linguísticas. Esta percepção depende do grau de consciência dos indivíduos, que, por sua vez, se relaciona com o desenvolvimento do seu processo de identidade, articulado diretamente à questão da ideologia.

Dentro de uma perspectiva histórica, a filosofia idealista, bem como a visão psicologista da cultura, situam a ideologia na consciência, determinando-a. Pressupõe-se, aqui, a existência de um vínculo mais abstrato entre as formas e as categorias mais gerais da criação ideológica. Já os seguidores do positivismo psicologista reduzem-na a um simples conglomerado de reações psicofisiológicas fortuitas que resultariam numa criação ideológica dotada de significação e unidade. Bakhtin (1988) critica ambas as correntes, reafirmando a natureza sócio-ideológica da consciência individual. A consciência só se torna consciência quando impregnada de conteúdo ideológico (semiótico) e somente no processo de interação social. A consciência forma-se a partir de signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais, sendo um reflexo de sua lógica e de suas leis.

Nesta perspectiva, a maioria dos estudiosos concorda que o processo de identificação é um fenômeno social e não individual, como se tentou fazer crer durante longo tempo, principalmente entre os filósofos idealistas e os psicologistas da cultura. Apesar deste consenso, duas posições distintas têm se confrontado. A primeira, de cunho funcionalista, concebe a identidade como o reconhecimento que o indivíduo tem de si, formado a partir de papéis normatizados socialmente, ou seja, padrões definidos a partir das necessidades da sociedade.

A outra concepção, de cunho histórico-marxista, considera também que a identidade é o reconhecimento de si, porém dado através do "reconhecimento recíproco dos indivíduos, identificados através de um grupo social que existe objetivamente, com sua história, suas tradições, suas normas, seus interesses" (Ciampa, 1984, p.64), sua ideologia.

Portanto, as formas e o conteúdo das relações estabelecidas entre classes sociais, num momento histórico determinado, constituem-se num aspecto

fundamental para a formação da identidade, considerada aqui como um processo permanente, diretamente vinculada ao processo de comunicação ideológica que passa a se estabelecer especialmente através da linguagem, da palavra. Na medida em que um grupo social dominante coloca a sua marca mediante os conteúdos ideológicos de uma época, define assim aqueles valores que devem ser prestigiados e os que devem ser desprestigiados, utilizando, para isso, uma série de mecanismos, principalmente de comunicação verbal, para generalizar uma visão de mundo específica como se fosse universal e independente de qualquer classe, visando assegurá-la através do consenso. No caso da linguagem, na medida em que a classe dominante generaliza a sua variedade de fala como se fosse a variedade correta, única forma de expressão adequada, relegando as variedades de fala das classes subalternas a uma posição de segunda categoria, relegam também as visões de mundo dessas classes.

Esse processo, no entanto, não se dá de forma fechada nem ocorre sempre como espera a classe dominante. Discussão nesse sentido foi elaborada por Gramsci, especialmente no que se refere ao exercício da hegemonia ideológica das classes dominantes e das alternativas de superação da dominação ideológica, abrindo um importante foco de análise do conflito e enfrentamento ideológicos. A idéia da existência de ideologias diversas vinculadas a classes sociais antagônicas e a condições materiais de existência específicas, que aparece com destaque em Bakhtin (1988) e Gramsci (1978), não significa que essas ideologias façam parte de sistemas distintos e separados, mas sim de um mesmo sistema social, convivendo em interrelação e conflitos permanentes, apesar da dominação de um subsistema ideológico sobre o outro. Isto revela a estrutura dinâmica e complexa das lutas de classes e das dificuldades para a superação da dominação que, muitas vezes, é defendida pelos próprios dominados. O processo de identificação, que se dá em meio às lutas e aos confrontos que estão na base da dominação ideológica, e as consequentes representações e concepções dos indivíduos nem sempre se apresentam de forma clara, precisando, portanto, serem desvelados a partir das relações de classe das sociedades capitalistas em seus diversos aspectos.

Dentro deste quadro teórico geral, faz-se necessário, ainda, estabelecer a correlação entre língua materna, identidade sócio-cultural e fracasso escolar na aprendizagem.

Segundo Porzig (1970), a língua materna faz parte das primeiras experiências de vida de um indivíduo e está estreitamente relacionada às características sócio-culturais de sua comunidade de fala. Em sua concepção, a língua que primeiro aprendemos desempenha um papel importante não só na construção da personalidade como é através dela que o indivíduo se identifica com outros de sua comunidade.

No entanto, a posição tradicional da escola, frente à aprendizagem da língua materna, é que os alunos das classes populares e falantes de variedade não-padrão substituam sua variedade linguística pela única variedade aceita como "correta" — a variedade-padrão das classes dominantes. Este processo leva o aluno a negar não apenas sua variedade de fala, mas também sua visão de mundo, descaracterizando sua identidade sócio-cultural.

Neste sentido, estudos de Labov (1972) evidenciam que a incompatibilidade entre os sistemas de valores da escola e dos alunos podem gerar desinteresse pela aprendizagem em sala de aula, quando a língua-padrão adotada pela escola se contrapõe às características sócio-linguístico-culturais da comunidade escolar.

A imposição da variedade-padrão, todavia, não se dá ao acaso, mas tem por base relações de poder e dominação, onde uma classe determinada, por assumir a direção econômica e definir o projeto sócio-político para toda a sociedade, num momento histórico determinado, define também a direção ideológica, passando seus valores como universais e únicos de valor, trabalhando no sentido de convencimento de todos os outros segmentos a ela submetidos.

Um exemplo disso são os textos escolares trabalhados nas escolas, os quais se apresentam exclusivamente na variedade-padrão e cujos conteúdos são representativos das classes sociais médias e altas. A variedade linguística das classes populares é considerada, por conseguinte, como de

segunda categoria. Isto não significa, todavia, que o ensino da variedade-padrão não seja desejável. Não devemos negar às classes populares o direito de conhecer um dos instrumentos de sua condição de dominados.

É inaceitável, portanto, que a escola considere o indivíduo, do ponto de vista linguístico, como uma *tabula rasa*, ignorando que ele já possui um conhecimento de língua, a sua variedade linguística, e que esta será sempre a sua matriz, o seu ponto de referência para a aquisição de outras variedades. A desconsideração desse conhecimento prévio pode trazer sérias consequências para o processo de alfabetização, dificultando a aprendizagem das crianças de classes populares e constituindo-se um dos elementos provocadores do seu fracasso.

A respeito do fracasso escolar, na aprendizagem da língua materna, duas teorias polémicas têm se confrontado: a Teoria do Déficit Linguístico e a Teoria das Diferenças Linguísticas.

A primeira baseia sua argumentação nos trabalhos publicados por Bernstein (1971) na década de 60 e na sua Teoria dos Códigos. Segundo ele, a criança, de acordo com sua classe social, seria classificada como falante de um código restrito ou elaborado, propondo uma relação causal entre classe social, linguagem e rendimento escolar. As implicações mais sérias de sua teoria consistem no fato de atribuir o déficit, que impede o sucesso social dos falantes "restritos", às diferenças entre os dois códigos linguísticos, e não às diferenças sócio-econômicas.

Em contrapartida, Labov (1972), um dos principais defensores da Teoria das Diferenças Linguísticas, procurou desmistificar os argumentos postulados pela Teoria do Déficit e a lógica que atribuía à privação linguística as dificuldades de aprendizagem das minorias étnicas socialmente desfavorecidas, dificuldades estas criadas pela própria escola e não originadas pela variedade não-padrão falada por essas minorias. Os argumentos de Labov baseiam-se nos resultados de seus próprios estudos e na crítica à maneira como foram obtidos os resultados nos quais se baseiam os partidários da Teoria do Déficit, afirmando que os experimentos são artificiais e assimétricos, e que adotam uma metodologia talvez

adequada a pesquisas psicológicas, mas inteiramente inadequada à pesquisa sociolinguística. Para ele, "o mito do déficit verbal é particularmente perigoso porque desvia a atenção dos defeitos reais de nosso sistema educacional para defeitos imaginários da criança" (Labov, 1972, p.202). Tal mito conduziria a um determinismo sócio-cultural que acabaria por considerar os indivíduos de uma classe baixa como inerentemente inferiores e à hipótese falaciosa de que a uma manifestação linguística deficiente corresponderia uma capacidade cognitiva deficiente.

Estas considerações críticas oferecem-nos elementos para reflexões importantes sobre a prática de ensino da língua materna na escola, particularmente na escola pública. Como salientam Sampaio, Spinillo e Chaves (1987), "a apropriação da variedade social de prestígio de nossa língua pelas classes populares, bem como das formas de seu uso na sociedade, legitimadas pela classe dominante, pode, por si só, não garantir a erradicação das desigualdades sociais, mas certamente será um fator a menos dentre aqueles que contribuem para aprofundá-las".

O experimento

HIPÓTESES

Hipótese 1 — Sendo sua rede de interação pessoal mais heterogênea e, conseqüentemente, de textura mais frouxa, o processo de difusão (mistura) se intensificaria e o professor aproximar-se-ia da cultura dominante;

Hipótese 2 — Ao contrário, verificando-se uma imobilidade social, o professor estacionaria socialmente como uma estratégia de "sobrevivência", integrando-se em redes de densa textura nos bairros periféricos, nas favelas ou invasões, criando-se condições para uma "focalização" da conservação da cultura popular.

Definição operacional das variáveis

VARIÁVEIS SOCIAIS

- a — Renda familiar
- b — Idade
- c — Origem
- d — Identidade grupai (a identidade grupai foi expressa pelas variações linguísticas usadas pelos professores como um "ato de identidade")
- e — Formação profissional (escolaridade)

VARIÁVEIS CONCEITUAIS/AÇÕES

- a — Concepção de ensino-aprendizagem de LM do professor
- b — Ações

ESTUDO DE REDES

Descrição do processo de mobilidade sócio-econômica e de acesso aos bens culturais dominantes dos professores, associado ao desenvolvimento de tipos diferentes de redes de interação.

OS INSTRUMENTOS

Os instrumentos consistiram de: 1) uma entrevista individual contendo perguntas objetivas e subjetivas, com a finalidade de levantar as variáveis conceituais e sociais bem como indicadores dos tipos de vínculos da rede de interação pessoal dos professores, dentro e fora da comunidade onde trabalhavam; 2) observações naturais, em sala de aula, da ação pedagógica dos professores, seguindo-se o mesmo roteiro das questões teóricas da entrevista individual, com a finalidade de observar se havia

uma correlação entre conceitos e ação pedagógica. Além disso, foi elaborado um roteiro de pontos relativos à forma como era trabalhada a linguagem oral e a língua escrita.

Método

A AMOSTRA

A amostra constituiu-se de 75 indivíduos selecionados aleatoriamente de um universo de 406 professores da 1ª série do 1º grau de 96 escolas estaduais, distribuídas em 13 áreas do município do Recife, tomando-se como base a divisão político-administrativa, segundo o IBGE.

A METODOLOGIA

A metodologia de pesquisa adotada foi a de pesquisa qualitativa, em que o ambiente natural constituiu-se a fonte direta dos dados, caracterizados como predominantemente descritivos. Os procedimentos metodológicos implicaram um contato permanente do investigador com o ambiente e a situação investigada. Daí, a razão de a entrevista e de as observações naturais constituírem-se instrumentos-chave da pesquisa, enquanto elementos facilitadores para a apreensão da realidade dos sujeitos pesquisados.

Resultados

As considerações acerca do ensino da língua materna em um nível de compreensão teórica mais ampla constituíram-se pano de fundo para a análise de um segundo momento, em nível empírico, em que tomamos como referência sua articulação com a realidade concreta.

Para realizarmos uma reflexão mais aprofundada sobre a relação entre as concepções dos professores alfabetizadores acerca de língua materna e prática pedagógica, tomamos como referência três categorias analíticas. *ideologia, consciência e identidade sócio-cultural*, articuladas à referência de classe dos sujeitos pesquisados.

Foram encontradas cinco categorias conceituais, formuladas a partir de uma análise qualitativa dos tipos de respostas e justificativas em relação às concepções de língua materna e à consciência das relações de poder que estão na base da legitimação de uma variedade de prestígio, e como estas questões, correlacionadas com diversas variáveis sociais, se refletem no ensino aprendizagem da língua portuguesa.

Categorias conceituais

CATEGORIAS I E II

As categorias I e II têm fortemente introjetadas os pressupostos teóricos da teoria do déficit linguístico em relação à variedade linguística falada pelas classes populares. A diferença entre ambas está no fato de a primeira relacionar o déficit linguístico a um déficit cognitivo e a segunda, à procedência do indivíduo à sua escolaridade.

O déficit linguístico também é reforçado pelas concepções dos professores em relação à definição de "correção" e "erro", concentrando suas justificativas em critérios gramaticais: "fala bem quem fala de acordo com a gramática normativa".

O professor, de um lado, não identifica a existência de diferenças entre variedades linguísticas e, de outro, não possui consciência do significado de "língua materna", o que pode ser verificado pelo seu desconhecimento da origem da diversidade de variedades linguísticas sociais. Por exemplo: Quando questionados porque determinadas pessoas falam diferente de outras, forneciam respostas do tipo:

- ...tem ambiente que tem a falta de instrução...
- ...problema de dicção, o dom, eloquência, a cultura, o sotaque da pessoa, os vícios de linguagem, isto pode influir...

Outro traço marcante dessas duas categorias é a introjeção da cultura da classe dominante. Isto pode ser verificado nos conceitos manifestados pelos professores em relação à legitimação da variedade linguística da classe dominante. Por exemplo: Quando perguntados se concordavam que a variedade de fala na escola pública deveria ser a variedade falada pelas classes média e alta, forneciam os seguintes tipos de respostas:

- Concordo porque é a mais perfeita. O padrão deve ser usado por todos.
- Concordo. A pessoa tem mais acesso à sociedade tendo contato com este padrão.

Essas categorias se caracterizam ainda pela total ausência de traços de identificação para com as classes populares, o que é sugerido em algumas respostas dos professores em relação ao item acima descrito, pelo aceite tácito da hegemonia cultural imposta pela classe dominante, que passa a ser universalizada como se fosse independente das relações de força que estão na base de sua definição:

- O que determinou a escolha da variedade de fala das classes M/A foram os livros, os escritores que fazem a gramática.
- As leis que regem a língua portuguesa.

CATEGORIAS III E IV

As Categorias III e IV não assumem os pressupostos teóricos da teoria do déficit linguístico, muito embora os professores manifestem ainda um certo preconceito em relação à variedade popular, o que é sugerido pela associação da variedade-padrão aos padrões culturais e à escolaridade e da variedade não-padrão à linguagem do "povão".

Todavia, observam-se algumas diferenças qualitativas em relação a ambas as categorias. Com relação à Categoria IV, os professores demonstraram perceber que variações linguísticas na linguagem oral, mesmo que pequenas, ocorrem tanto na variedade-padrão como na variedade não-padrão, propondo uma alternância no uso destas duas variedades:

- ...porque em tudo o que elas disseram não teve erro de concordância; o erro que houve foi uma besteira e eu o vi nas duas. O que importa é que o objetivo das duas foi atingido. Não há o que recriminar.
- Se ela for falar para um público (referindo-se ao falante de VP), ela é incorreta, porque se tiver pessoas do povo estas não vão entender o que ela disse; ela teria que usar uma linguagem mais popular.
- Se ela estiver falando para pessoas do povo (referindo-se ao falante de VP), está correta; se estiver falando para outro público, está incorreta. Falar correto significa falar de acordo com o público que a assiste.

Todavia, ambas as categorias não possuem consciência clara do significado de língua materna, o que pode ser verificado pelo seu desconhecimento da origem da diversidade de variedades linguísticas sociais:

- A primeira é aquela pessoa que gosta de querer aparecer. A segunda é uma pessoa simples, que você entende tudo o que ela falou. Uma pessoa simples que soube exprimir seu pensamento.
- Problema de localidade...
- Nível sócio-econômico...

Ambas as categorias têm introjetadas a cultura da classe dominante, sendo que na categoria IV esta introjeção é mesclada por um sentimento de identificação com a cultura popular — o que não ocorre na Categoria III. Isto pode ser verificado nos conceitos manifestados pelos professores em relação à legitimação da variedade linguística da classe dominante. Por exemplo: Quando perguntados se concordavam que a variedade de fala da escola pública deveria ser a variedade falada pelas classes média e alta, os professores forneciam o seguinte tipo de resposta:

— Sim. Mas apenas devido ao contexto que a gente vive, porque se eu pudesse mudar isso, mudaria; cada um falaria e escreveria como quisesse.

Em relação à Categoria III, observa-se a ausência de uma consciência da dominação cultural e econômica exercida pelas classes média e alta para a legitimação de uma variedade de prestígio, à medida que manifestam a crença de que a legitimação de uma variedade de fala se dá porque existe uma variedade e uma classe social superior:

— ...o nível cultural da classe média que tem o Português correto por causa do estudo.

A esse respeito, na Categoria IV, os professores percebem esta dominação cultural:

— O sistema social é que determinou a escolha, talvez só para eles entenderem.

CATEGORIA V

Os indivíduos da Categoria V não assumem os pressupostos teóricos da teoria do déficit linguístico, uma vez que consideram tanto uma variedade como a outra corretas:

— Ambas são corretas, à medida que expressam o sentimento de cada um. Agora, a maneira de expressão foi diferenciada. Cada uma dentro de suas limitações gramaticais. Uma fala sem o aparato acadêmico; a segunda, o saber popular, a linguagem do cotidiano. O senso comum é um saber fragmentado, desarticulado. A outra é o inverso, passou para a consciência filosófica, um saber mais articulado.

— Porque o que a gente fala é certo em termos gramaticais, mas aí vem toda a cultura de um povo que representa a maioria. Será que todos falam errado e só a gente fala certo?

Muito embora ambas as variedades linguísticas tenham sido consideradas correias, o professor não possui consciência clara do significado de língua materna, o que pode ser verificado pelo seu desconhecimento da origem da diversidade de variedades linguísticas sociais:

- Porque cada pessoa tem suas características próprias.
- Depende do nível sócio-econômico-cultural das pessoas.

Esta foi a única categoria onde os professores demonstraram ter uma consciência nítida da relação de força entre classes sociais, que está na base da legitimação de uma variedade de prestígio. Isso pode ser verificado em relação ao que teria determinado a escolha da variedade linguística das classes média e alta como a variedade oficial a ser ensinada na escola pública:

- O poder econômico determina o modo "correto" de fala, e o fato desta se aproximar mais do português culto, "correto", fez com que essa fala fosse determinada oficial.

Esta categoria caracteriza-se também pela identificação com as classes populares. Isto pode ser verificado nos conceitos manifestados pelos professores sobre se a variedade da fala, ensinada na escola pública, deveria ser a das classes média e alta:

- Não concordo. A linguagem das camadas populares deveria ser melhor aproveitada e não relegada. Esta fala também tem o seu valor social.

A tabela abaixo apresenta a frequência dos professores em cada uma das categorias:

Tabela 1 — Frequência dos sujeitos por categorias conceituais

Categorias	Nº	%
I-II	36	48,
III	25	33,3
IV	10	13,3
V	04	5,4
	75	100

As categorias conceituais apresentam uma frequência progressiva com relação a uma ausência ou presença de traços indicativos de uma maior ou menor aproximação conceituai linguística e cultural, da parte dos professores para com as classes dominantes ou com as classes dominadas. Observa-se também que as diferenças entre estas frequências progressivas são bastante significativas.

A categoria qualitativamente mais próxima das Categorias I e II, em termos de traços indicativos de uma maior identificação para com os valores linguístico-culturais das classes dominantes (muito embora não assuma a Teoria do Déficit), é a Categoria III. Em relação à Categoria IV, embora presente, de um lado, traços indicativos de uma identificação linguístico-cultural, embora pouco consciente, para com as classes populares, representa, todavia, apenas 13,3% da amostra total. As frequências em direção a uma maior identificação para com as classes populares são ainda mais afuniladas em relação à Categoria V, que representa apenas 5,3% da amostra total.

Os resultados sugerem também que existe uma correlação entre as concepções dos indivíduos das Categorias I, II, III, IV e V, suas idades, renda e escolaridade, conforme demonstrado no quadro abaixo:

Quadro 1 — Resultados obtidos na correlação entre variáveis sociais e as categorias conceituais

Variáveis/ Categorias	Sign.	Prob. Sign (Variância)	H _c	H _{tab}	χ ² _c	χ ² _{tab}	Z _c	Z _{tab}	U _c	U _{tab}
1. Idade										
I-II,III,IV e V	-	0,05-0,10*	6,9	6,25	-	-	-	-	-	-
I-II,III e IV	-	080-0-0,90	0,37	4,6	-	-	-	-	-	-
IV e V	-	-	-	-	-	-	-	-	5*	7
2. Origem										
IV e V	0,10-0,20	-	-	-	2,5	2,71	-	-	-	-
3. Renda Familiar										
IV e V	-	-	-	-	-	-	-	-	9*	0
I-II,III e IV	-	0,10	-	-	-	-	-	-	-	-
4. Escolaridade										
I-II,III e IV	0,02	-	-	-	0,02	4,6	-	-	-	-
IV e V	0,0681*	-	-	-	-	-	1,49	1,28	-	-
5. Identidade										
I-II e III	0,1635	-	-	-	0,98	1,28	-	-	-	-
III e IV	0,2912	-	-	-	0,55	1,28	-	-	-	-
I-II e IV	0,422	-	-	-	0,12	1,28	-	-	-	-

Aponta correlação entre as variáveis sociais e as categorias conceituais

Curiosamente, os indivíduos da Categoria V, que apresentaram conceitos mais compatíveis com uma identificação para com as classes populares, são os que apresentaram a média mais baixa de idade (24,7%), a média mais alta de renda (13,5%) e a frequência mais alta de escolaridade (100% com curso superior), em relação à média e à frequência mais altas das três outras categorias: I e II — 37,2% (idade), 11,06%» (renda), 13,92% (curso superior); III — 35,7% (idade), 9,18% (renda), 9,67% (curso superior); IV — 34,3%» (idade), 7,7% (renda) e 3,87% (curso superior).

Estes resultados são sugestivos de que os professores mais jovens, de maior renda e nível de escolaridade são aqueles que, conceitualmente,

possuem um perfil cujos traços se aproximam dos valores linguísticos e culturais das classes populares.

Com relação à variável "identidade" (caracterizada pela conservação ou não de variações linguísticas não-padrão na linguagem oral dos professores), muito embora as baixas frequências por categoria (Categorias I e II — 10; Categoria III — 10 e Categoria IV — 3) não tenham permitido a verificação de diferenças entre categorias, aquela variável chama a atenção com relação a uma particularidade.

Em termos de uma análise qualitativa, verifica-se que os professores da Categoria IV, que se diferencia das Categorias I e II e da Categoria III por apresentar contradições conceituais em relação ao eixo introyeção da cultura dominante/identificação linguístico-cultural para com as classes populares, além de possuírem a renda mais baixa da amostra, não refletem essas diferenças no nível da variável identidade. O fato de os indivíduos de renda mais baixa não conservarem mais, no nível da comunicação social ou extrafamiliar, uma variedade de fala não-padrão pode ser sugestivo de que ou não conservam mais essas variações — o que implicaria numa perda de identidade e aculturação — ou desenvolveram a habilidade de utilizar uma e outra variedade linguística de acordo com a situação de comunicação (formal ou informal, social ou familiar) ou de acordo com essa situação e devido à situação do interlocutor-falante de classes sociais distintas.

Categoria de ação e tipos de práticas pedagógicas

Foi observada apenas uma única categoria de ação onde foram enquadrados todos os professores da amostra. Essa categoria foi caracterizada com base na observação da postura dos professores em sala de aula, com relação às variedades linguísticas das crianças e à prática de ensino da variedade-padrão.

Constatou-se que o professor não leva em consideração a experiência

linguística anterior das crianças, tanto no nível oral como na escrita, estigmatizando as variedades linguísticas dos alunos, ao impor a variedade-padrão como a única variedade boa, correta e aceitável, não demonstrando consciência clara de que essas variações implicam dificuldades para a aprendizagem da variedade popular.

A estigmatização evidencia-se pelo fato de os professores raramente se referirem à variedade linguística da criança como uma variedade de **fala**, mas sim aos seus "vícios de linguagem". E quando esses "vícios" **surgem** em sala de aula, ou eles são simplesmente ignorados, uma vez que não recebem um tratamento em nível de linguagem, ou são simplesmente corrigidos sistematicamente, "sem que as crianças o percebam", ou seja, o professor repete oralmente a forma "correta" ou a escreve no quadro, sem jamais fazer alusão à forma utilizada pela criança.

Exemplos: Os professores, quando questionados sobre a maneira como trabalham as diferenças entre fala e escrita e língua falada e língua escrita, forneciam justificativas como:

— Quando ele (o aluno) fala a "palavra de casa", eu ensino a palavra certa. Eu digo a ele que a linguagem de casa não é tão correta. Às vezes, os próprios colegas corrigem, ridicularizando-o. Aqui varia muito em função da área (a fala varia). Quem vê família, vê criança. No nível da escrita, eu corrijo a palavrinha. Quando eles erram muitas vezes, o castigo é escrever a palavrinha certa várias vezes.

Com relação ao trabalho do professor com as diferenças entre fala e escrita:

— Por exemplo: "asa". O som é de "z", mas se escreve "s". Eu sou muito gramatical, muito normativa. Eu digo que não é assim, que está errado.

O desconhecimento, por parte dos professores, de que as variações linguísticas de variedades não-padrão implicam dificuldades para a aprendizagem da variedade-padrão, evidencia-se pelos depoimentos que se seguem.

Quando questionados sobre as dificuldades observadas em relação à aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos, os professores forneciam justificativas do tipo:

— Crianças que vieram do lar não têm acompanhamento em casa. Deficiência visual, miopia aguda...

Raros foram os professores que apontaram como dificuldades:

— As "não-equivalências entre grafia e som".
— Eles falam de acordo com a linguagem do meio deles.

Apesar de apontar as variedades de fala dos alunos como dificuldade, os professores desconhecem os níveis dessas dificuldades (fonológico, morfossintático e lexical).

Dentro da categoria de ação descrita, foram ainda observados oito tipos de práticas pedagógicas que não apresentam uma progressão qualitativa, mas apenas características que as diferenciam entre: uma prática com características opostas a pressupostos teóricos específicos sobre como trabalhar a competência linguística dos alunos (Prática I); práticas com características contraditórias (Práticas III, IV e V) e práticas com características mais próximas a esses pressupostos teóricos (Práticas VI, VII e VIII).

Não obstante, considerando-se os resultados como um todo, as diferenças verificadas em relação aos tipos de práticas não alteram a ação do professor quanto ao tratamento dispensado às variedades linguísticas dos alunos no ensino da variedade-padrão: a de desconsideração, ou de desconsideração e estigmatização.

Rede de relações: densidade e multiplicidade

O perfil do professor quanto a sua rede de relações foi construído a partir de dois níveis:

Densidade: — No qual se procura verificar a inserção dos professores na comunidade em que trabalham.

Multiplicidade: — No qual se procura avaliar a posição dos professores quanto a certos valores definidos a partir de uma perspectiva de classe determinada, especificamente das classes dominantes.

Foram estabelecidos escores de rede funcionando como índices do grau de proximidade (afiliação, identidade) do professor com a comunidade da escola onde trabalha e com grupos de referência fora da comunidade. Os escores referem-se a noções-chave da rede pessoal (de relativa densidade e multiplicidade), utilizando diversos atributos dessas duas redes.

Na análise quantitativa, as médias de frequência dos escores de densidade e multiplicidade foram inicialmente distribuídas, separadamente, por categorias conceituais, para a verificação do grau de inserção do indivíduo na comunidade (densidade) e do grau de aproximação para com os valores da cultura dominante (multiplicidade). Foi feita também uma correlação ordinal entre as médias dos escores de densidade e multiplicidade por categorias conceituais para verificar se a uma alta densidade corresponderia uma baixa multiplicidade e vice-versa. Além disso, foi verificada ainda a correlação entre as categorias conceituais e as médias dos escores da rede de relações. A tabela abaixo apresenta as médias dos escores da rede de relações (densidade e multiplicidade) por categoria.¹

¹Para fins de teste estatístico considerou-se apenas quatro categorias conceituais, tendo em vista que as Categorias I e II são idênticas quanto ao pressuposto teórico (a Categoria I relaciona déficit linguístico a um déficit cognitivo e a Categoria II relaciona déficit linguístico à procedência do indivíduo).

Tabela 2 — Médias dos escores de rede de relações (densidade e multiplicidade) por categoria conceituai

Categorias	I-II	III	IV	V
Densidade	4,2	5,6	5,5	2,0
Multiplicidade	7,5	6,8	6,5	4,2

A Tabela 2 evidencia elementos importantes, quando fazemos uma análise comparativa entre categorias.

Considerando as categorias I e II, que se definem, quanto aos padrões conceituais, pela maior aproximação com os valores linguístico-culturais da classe dominante, podemos verificar que, em termos de densidade, apesar de não serem a maior média da amostra, apresentam-se bem mais próximas das médias mais altas (Categorias III e IV) e distantes da média mais baixa (Categoria V).

Em relação à multiplicidade, apresentam a média mais alta de toda a amostra, o que significa uma maior aproximação com os valores linguístico-culturais das classes dominantes, corroborando, inclusive, os resultados obtidos quanto ao nível conceituai. Isso demonstra que os indivíduos dessa categoria, apesar de apresentarem um relativo grau de inserção na comunidade em que trabalham, apresentam maior aproximação com os valores das classes dominantes.

Em termos de médias de densidade e multiplicidade, as Categorias **III** e **IV** apresentam-se estatisticamente próximas às Categorias **I** e **II** (Categoria III = 5,6 e 6,8; Categoria IV = 5,5 e 6,5).

No entanto, apesar dessa proximidade revelada nos dados absolutos das médias de densidade e multiplicidade descritos acima, uma análise qualitativa desses dados, comparados aos dados apresentados quanto ao nível conceituai, revela resultados distintos. Verificou-se, por exemplo, que a aproximação com valores linguístico-culturais da classe dominante,

no que se refere à Categoria IV, dá-se em meio a contradições significativas, contradições que se evidenciam através de diversas respostas em que ora se reconhecem os valores linguísticos e culturais das classes dominantes, ora se desvaloriza a variedade de fala dessa classe, valorizando-se a variedade da classe popular.

A Categoria V, que se define em termos conceituais pela consciência da relação de força entre classes sociais que está na base da legitimação de uma variedade de prestígio, identificando-se com a classe popular, apresenta a mais baixa densidade e multiplicidade em termos de média da amostra (2,0 e 4,2, respectivamente). Esses dados são sugestivos de que a um baixo nível de inserção dos professores na comunidade corresponderia uma relativa aproximação com os valores das classes populares.

O nível de significância entre as diferentes médias de densidade e multiplicidade por categoria foi verificado através dos testes "U" de Mann — Whitney e "U", que apontaram resultados que confirmam as comparações entre as médias dos escores das categorias feitas com os dados absolutos.

Quadro 2—Resultados obtidos na correlação entre categorias conceituais e médias dos escores da rede de relações (densidade/multiplicidade)

Densidade/Multiplicidade/ Categorias Conceituais	Signif.	Z _c	Z _{tab}	U _c	U _{tab}
Densidade					
I-II e IV	0,1841	0,9	1,28		
I-II e V	0,0721*	1,46	1,28		
IV e V	5%			6,5	7
Multiplicidade					
I-II e IV	0,0001*	3,2	1,28		
I-II e V	0,0037	2,68	1,28		
IV e V	5%			7	7,5

* Aponta correlação entre as categorias conceituais e as médias dos escores da rede de relações.

Observamos, ainda, que a Categoria V apresentou a maior média de renda da amostra (13,5), maior nível de escolarização (100% com curso superior), bem como a média de idade mais baixa da amostra (23,7).

Esses dados são sugestivos de que, apesar dessa categoria apresentar o mais baixo nível de inserção na comunidade (densidade), em termos de média, de se constituir o estrato mais alto da amostra em termos de renda e nível de escolarização, além de ser a única categoria que não apresenta frequência quanto ao aspecto de identidade linguística com as classes populares, aproxima-se mais dessa classe (multiplicidade mais baixa da amostra — 4,2) ou, pelo menos, reconhece nesses valores uma forma diferente de percepção do mundo.

Discussão e conclusões

Esta pesquisa, que teve como objetivo fundamental traçar o perfil de uma amostra de professores da rede de ensino público da cidade do Recife, quanto às suas concepções de língua materna, tentando verificar até que ponto essas concepções influenciavam práticas pedagógicas determinadas, apresentou resultados bastante significativos. Esses resultados, de um lado, possibilitaram a compreensão da relação dialética do signo enquanto efeito das estruturas sociais, bem como em que medida a identidade social, modelada (ou parcialmente modelada) pela ideologia dominante, condicionou as concepções e a ação pedagógica dos professores. Além disso, a contraposição de ambas possibilitou a identificação da dificuldade de articulação entre teoria e prática e uma reflexão sobre as possibilidades de sua superação. De outro, permitiu o aprofundamento da discussão do próprio processo de identificação, na perspectiva de uma dinâmica social global que tem por base relações de classes determinadas historicamente, onde se delineiam e se afirmam as ideologias dominantes e as contra-ideologias.

A primeira conclusão a que chegamos é a de que a maioria dos indivíduos da amostra (81,3%, Categorias I-II e III) que representa o universo de professores-alfabetizadores da cidade do Recife, que atendem a uma clientela de classe popular e com características linguísticas e culturais específicas, apresenta um perfil cujos traços conceituais estão acentuadamente voltados aos valores linguístico-culturais das classes dominantes, enquanto uma pequena parte da amostra apresenta um perfil cujos traços conceituais se aproximam dos valores linguístico-culturais das classes populares.

No que se refere às Categorias I-II e III, a própria concepção de língua reflete uma falsa consciência do seu significado, à medida que é concebida como uma entidade neutra que está acima dos falantes, independentemente de classes sociais e, por conseguinte, irreduzível a leis, sejam elas de caráter ideológico, artístico ou outras quaisquer.

Nesta concepção não há espaço para uma reflexão acerca do papel do falante na construção de sistemas linguísticos — o que poderia facilitar o reconhecimento da existência e do papel da língua materna para o desenvolvimento da consciência. Ao contrário, à medida que a variedade linguística não-padrão é identificada como um desvio ou uma deformação da gramática normativa, ela sequer assume o *status* de uma variedade linguística enquanto um sistema de formas fonéticas, morfossintáticas e lexicais que apresenta suas especificidades.

A ideologia dominante está de tal forma introjetada na consciência dos professores, a ponto de a variedade de prestígio e, com ela, outros significados (como o próprio conceito de cultura) passarem a ser universalizados como se fossem independentes das relações de força que estão na base de sua definição. Neste particular, associa-se à variedade não-padrão a falta de "cultura", "de escolaridade" (como nas Categorias II-III) ou a existência de um déficit cognitivo (como na Categoria I) que resultaria da própria associação entre variedades populares, déficit linguístico e déficit cultural.

Com relação às Categorias IV e V, muito embora também não exista uma compreensão clara sobre a natureza real da linguagem enquanto signo ideológico (que passa pela concepção de língua, de variedades linguísticas

e de língua materna), estas distinguem-se das três primeiras por uma característica muito significativa: a identidade, manifestada em cada categoria por diferentes graus de consciência.

Enquanto nas demais categorias (I-II e III) a variedade não-padrão não é sequer reconhecida como uma variedade linguística, na Categoria IV ela adquire o *status* de uma variedade social cujas variações não se constituem um obstáculo para a concretização da comunicação. Nesta concepção há espaço para uma reflexão acerca da relatividade da norma linguística, à medida que se reconhece que falar correto significa falar de acordo com as convenções admitidas e prestigiadas por determinados segmentos sociais, pertençam eles às classes popular ou dominante. Todavia, o grau de consciência desta categoria resume-se aos estreitos limites da compreensão de que essa variedade atenderia à finalidade comunicacional. Muito embora a questão da legitimação de uma variedade de prestígio não seja colocada como inquestionável (a exemplo das Categorias I-II e III), ela também é aceita: de um lado, como uma manifestação de impotência diante de uma ordem social estabelecida e, de outro, como uma forma de superação das diferenças sociais — papel reservado à "escola"—, que possibilitaria às classes populares a apropriação da variedade de prestígio que as conduziria à ascensão social.

A esse respeito, na Categoria V, questiona-se a legitimidade da variedade-padrão, à medida que há uma consciência de que se a linguagem é um bem cultural, qual a razão de uma variedade linguística, compartilhada pela maioria de um povo, não ter legitimidade social?

Com relação à consciência da dominação cultural e econômica exercida por uma classe social determinada, a Categoria V é a única que reflete a relação de força entre classes sociais que está na base da legitimação de uma variedade de prestígio.

Como última reflexão acerca dessas duas categorias, é necessário ressaltar que, embora contraditórias em seus avanços e limites com relação às suas concepções quanto à natureza da linguagem, refletem a relação

dialética entre dominação e resistência que se dá no confronto de classes sociais.

As considerações que realizamos a partir da discussão da forma como a natureza da linguagem é percebida nas diversas categorias conceituais remete-nos a uma análise de sua articulação com os processos de identificação, fundamentais para a compreensão da própria formação da consciência e do pensamento com base na atividade mental em língua materna.

Nesse sentido, o perfil dos indivíduos quanto às concepções acerca da língua materna foi ainda analisado, considerando-se a sua rede de relações sociais (densidade e multiplicidade) e algumas variáveis sociais.

Os resultados verificados, no que se referem às Categorias I-II e III, mostram que a uma relativa inserção na comunidade (noção de densidade de rede) correspondeu uma aproximação para com os valores da classe dominante (noção de multiplicidade de rede).

Quanto à Categoria V, esta correspondência se deu de forma inversa: a uma menor inserção dos indivíduos na comunidade (baixa densidade) correspondeu um distanciamento dos valores da classe dominante (baixa multiplicidade).

No que se refere à Categoria IV, esta apresenta uma singularidade que a distingue das demais: se, por um lado seus sujeitos também apresentam uma relativa inserção na comunidade à qual correspondeu uma aproximação para com os valores dominantes, por outro, ela contradiz essa aproximação à medida que, no nível conceituai, apresenta uma forte rejeição à variedade de prestígio.

Comparando esses resultados com as variáveis sociais, especialmente quanto ao nível de renda e escolaridade, observamos que a Categoria V é a que mais se aproxima dos valores linguístico-culturais das classes populares, tanto em termos conceituais quanto de multiplicidade. Contrariamente ao que se poderia esperar, é a que apresenta a média de renda e escolaridade mais alta da amostra — aspecto sugestivo de que seus sujeitos não pertenceriam às classes populares. O fato de essa

categoria ser a única que não registrou frequência de indivíduos que conservam, na linguagem oral, variações linguísticas não-padrão parece corroborar essa suposição.

Quanto às Categorias I-II e III, o processo dá-se de forma inversa. Estas categorias, que se caracterizam pela aproximação com os valores dominantes, apresentam baixos níveis de renda e escolaridade, comparadas à Categoria V — aspecto sugestivo de que seus sujeitos pertenceriam às classes populares.

Com relação à Categoria IV, esta se constitui um estrato inferior, em termos de renda (a mais baixa de toda a amostra) e escolaridade, ao da Categoria V (a mais alta da amostra) — aspecto sugestivo de que os professores pertenceriam às classes populares. Apresenta, ainda, uma inserção na comunidade bem mais significativa do que a Categoria V (densidade mais baixa da amostra). No entanto, esta categoria, como já afirmamos anteriormente, se caracteriza por contradições fundamentais que oscilam entre dois pólos: o da introjeção da cultura dominante (que se evidencia pela própria introjeção ao pressuposto de uma privação cultural existente nas classes populares) e a identificação para com os valores lingüístico-culturais das classes populares (evidenciada pela "defesa" da variedade linguística não-padrão e, em alguns casos, a rejeição da variedade-padrão).

Contraditoriamente, nesta categoria conceituai registrou-se uma baixa frequência de indivíduos que conservam variações linguísticas não-padrão, o que poderia sugerir uma perda de identidade ou aculturação ou o desenvolvimento de uma competência linguística de utilização de uma ou outra variedade de acordo com o contexto de comunicação. Mesmo que os dados não nos permitam confirmar ou negar qualquer uma das suposições, se considerarmos os mecanismos de reprodução cultural que estão por trás da instituição escolar, os conceitos, valores, ações e práticas com relação ao ensino-aprendizagem de nosso idioma pátrio, dificilmente este conjunto organizado de significados contribuiria para a formação de uma competência linguística de "duplamão", onde o falante selecionaria

uma ou outra variação de fala por conta de uma compreensão crítica da relação de força que está na base da legitimação de uma variedade linguística de prestígio, sem implicar perda de identidade ou processo de aculturação.

A análise desses resultados não confirmou a hipótese inicial. Esperávamos que a uma alta densidade correspondesse uma baixa multiplicidade, isto é, a uma alta inserção do indivíduo na comunidade correspondesse uma menor aproximação para com os valores das classes dominantes, uma vez que tínhamos como hipótese que, "sendo a rede de interação pessoal mais heterogênea e, conseqüentemente, de textura mais frouxa, o processo de difusão (mistura) se intensificaria e o professor aproximar-se-ia da cultura dominante". Ao contrário, "verificando-se uma imobilidade social, o professor estacionaria socialmente como uma estratégia de sobrevivência, integrando-se em redes de densa textura nos bairros periféricos, nas favelas ou invasões, criando-se condições para uma 'focalização' da conservação da cultura popular".

O aprofundamento em torno da discussão desses resultados, no entanto, nos conduziu a uma segunda conclusão fundamental: que a inserção do indivíduo na comunidade de classes populares e a sua vinculação a essas classes não apresentam uma relação determinante com uma aproximação/afastamento para com valores linguístico-culturais das classes dominantes. Esta conclusão, por sua vez, nos sugere elementos importantes para a análise de processos sociais determinados, especialmente o processo de identificação social, a partir da perspectiva que considera a hegemonia ideológica exercida por uma classe como aspecto fundamental.

Nessa perspectiva, poderíamos considerar que o processo de identidade social dos indivíduos se daria não apenas como resultado de uma relação direta com a comunidade em que o mesmo se insere, ou mesmo com a classe social a que pertença². Este processo se dá, na realidade, em meio a visões de mundo

²Discussão importante acerca da consciência (identidade) de classe foi elaborada por Marx, através dos conceitos de "classe em si" e "classe para si".

diferenciadas e até antagônicas, vinculadas e produzidas a partir das condições materiais de existência de classes sociais específicas que se interrelacionam permanentemente. Essa relação, que se constitui predominantemente como uma relação de força, é marcada pela dominação de uma visão particular que é imposta a toda a sociedade como a mais adequada.

Nesse processo, o qual consideramos significativo para a análise das Categorias I-II e III, a classe popular é alienada de sua visão de mundo particular, geralmente negando-se como classe, legitimando valores culturais estranhos a sua própria visão, reconhecendo-se inclusive como inferior e de segunda categoria.

Considerando as Categorias IV e V, o nível de contradições quanto ao processo de aproximação/afastamento para com os valores dominantes pode ser sugestivo de que a dominação ideológica de uma classe determinada não se dá de forma plena, tanto no nível da formação da consciência individual quanto no nível das relações mais globais que caracterizam qualquer formação social com base na dominação de classe. Este processo constitui-se um elemento fundamental para a compreensão das possibilidades e dos limites da superação da dominação, uma vez que é nele que se articulam as formas de resistência à dominação.

A esse respeito, na análise sobre a hegemonia ideológica exercida pela classe dominante, vale destacar a contribuição de alguns autores, entre eles Gramsci, que discute justamente as possibilidades e os limites da conquista de uma hegemonia ideológica diversa da dominante, como fator fundamental para a transformação social.

Neste trabalho foram correlacionadas também as concepções sobre ensino-aprendizagem da LM e a prática do professor-alfabetizador. Observou-se que todas as categorias conceituais se inserem numa única categoria de ação pedagógica, caracterizada pela desconsideração e estigmatização das variedades linguísticas dos alunos e pela falta de uma consciência clara de que essas variações implicam dificuldade para a aprendizagem da variedade-padrão, tanto na forma oral como na forma escrita.

Em relação à categoria de ação mencionada, observaram-se, ainda, oito tipos de práticas cujas diferenças, em termos qualitativos, não foram substanciais para o estabelecimento de uma correlação entre categoria conceitual, categoria de ação e tipos de prática.

No que se refere às categorias conceituais I-II e III, observamos uma correspondência entre suas concepções acerca da LM—onde é reconhecida e legitimada a variedade de prestígio das classes M e A e a categoria de ação — em que é estigmatizada a variedade das classes populares.

A Categoria IV, muito embora se diferencie das duas primeiras por apresentar contradições quanto à relação aproximação-afastamento dos valores culturais da classe dominante, questionando a legitimidade de sua variedade linguística, no nível de ação não se modifica, sendo idêntica às categorias conceituais I-II.

Com relação à Categoria V — que se destacou das demais em termos conceituais por se constituir a única categoria que reflete a relação de poder entre classes sociais que está na base de legitimação de uma variedade de prestígio —, no nível de categoria de ação também não se diferencia das demais.

Essa falta de articulação entre as concepções da LM do professor-alfabetizador e sua ação pedagógica, particularmente no que se refere às categorias conceituais IV e V, que se diferenciam das demais por conceberem a variedade não-padrão como variedade legítima das classes populares, nos conduzem a uma terceira conclusão importante: que o simples reconhecimento, em nível conceitual, da legitimidade da variedade de fala das classes populares não conduz, necessariamente, a uma prática pedagógica que reconheça e legitime a variedade não-padrão, evidenciando, portanto, a dificuldade de articulação entre teoria e prática.

Essa conclusão se constitui um importante aspecto a ser considerado para a discussão das possibilidades de mudança na prática pedagógica do professor-alfabetizador, pois, mesmo quando existe uma consciência da relação de força que está na base da legitimação dos bens culturais da classe dominante, a articulação desse conhecimento com a ação prática não se efetiva, dando-se continuidade a um processo de reprodução cul-

tural das classes dominantes sobre as dominadas, num círculo vicioso, evidenciando a força da dominação ideológica da classe dominante, que reproduz a sua dominação cotidianamente nas relações sociais concretas em todos os níveis da sociedade.

Os resultados deste estudo sugerem a necessidade de serem desenvolvidas outras investigações que aprofundem o problema do desenvolvimento da formação da consciência com base na atividade mental em língua materna, e que levem em consideração, especialmente, as variedades linguísticas sociais das classes populares.

Finalmente, embora reconhecendo sua especificidade, esperamos que este trabalho tenha contribuído para a compreensão da natureza da hegemonia cultural exercida pelas classes dominantes sobre as dominadas e de como o ensino de uma variedade de prestígio da língua portuguesa pode ser usado como instrumento de manipulação que assegura essa relação de dominação.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1988.
- BERNSTEIN, B. *Classe, codes and control: theoretical studies towards a sociology of language*. London: Routledge & Kegan Paul, 1971.
- CIAMPA, António da Costa. Identidade. In: LANE, Silvia, CODO, Wanderley (Oigs.). *Psicologia social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1984. p.59-75.
- GRAMSCI. *Os intelectuais e a organização da cultura. I. oà*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- HALLIDAY, M.A.K. *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold, 1973. p.9-21.

- LABOV, W. The logic of nonstandard English. In: GIGLIOLI, P.P. (Org.). *Language and social context*. Harmondsworth: Penguin, 1972. p. 179-215.
- MILROY, L. *Language and social networks*. Oxford: Basil Blackwell, 1980.
- PORZIG, W. *El mundo maravilloso dei language, problemas, métodos resultados de Iª linguística moderna*. Trad. por Abelardo Moralego. Madrid: Gredos, 1970.
- REGO, L.L.B. A escrita da estória por crianças: as implicações pedagógicas do uso de um registro linguístico. *Revista DELTA*, São Paulo, v.2, n.2, 1984.
- SAMPAIO, M.C.H., SPINILLO, A.G. *Por uma nova concepção de alfabetização: relatório técnico final*. Recife: Centro Josué de Castro de Estudos e Pesquisas; Brasília: Conselho Nacional de Pesquisa, 1986. 2v.
- SAMPAIO, M.C.H., SPINILLO, AG., CHAVES, M.F. O uso do registro narrativo literário nas estórias orais de alunos de Iª série. *Educação em Questão*, v.4, n.1, 1990.
- _____. Compreensão de narrativas: inferências pragmático-culturais. *Caderno de Pesquisas Sociais*, v.2, n.2, p.529-542, jul./dez. 1987.
- SAUSSURE, F. de. *Curso de linguística geral.6.ed.* Trad. por A. Chelini, J.P. Paes e I. Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1982. Tradução de: Cours de Linguistique Générale.

Recebido em 15 de abril de 1993

Maria Cristina Hennes Sampaio, mestre em Linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS), é professora-assistente do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Rosilda Arruda Ferreira, mestre em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), é professora-assistente do Departamento de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação do Centro de Educação da referida universidade.

The purpose of this study was to analyse the way pedagogical practice, regarding teaching and learning of Mother Tongue, is being conducted at public schools, considering children's sociolinguistic diversity. In order (to reach this aim, seventy-five first year grade teachers of the public school system of Recife have been investigated. A typology involving conceptual and action patterns, correlated to several social variables, has been established. The process has also been investigated through a network study adapted from Milroy (1980). Five different conceptual categories have been observed, all of them inserted into a only pedagogical action category. It was concluded that most of the teachers presented a profile whose conceptual traces are strongly related to linguistic and cultural values of the dominant classes. From the correlation between the five conceptual categories and the only action category observed, it was concluded a lack of articulation between theory and practice, particularly regarding categories IV and V, whose differences from the remaining categories may be identified by Identification traces with the linguistic and cultural values of popular classes. It was also concluded that there is no relation between teacher's insertion in his working community (of popular class) and his links to this class with a approximation or a distancing of linguistic and cultural values of popular classes. The results contributed for a better comprehension of sign dialectic relation as a effect of social structures, as well as in as much social identity, shaped (or partially shaped) by the dominant ideology, has determined teacher's conceptions and pedagogical practice.

// s'agit d'une étude sur la manière dont la pratique pédagogique de l'enseignement-apprentissage de la Langue Maternelle, est menée dans l'école publique, tout en considérant la dimension socio-linguistique de son public. On a étudié un échantillon d'à peu près 75 enseignants de la 1^{ère} classe de l'enseignement primaire des écoles publiques de Recife. On a établi une typologie de 5 conceptions et des actions d'enseignement-apprentissage de la Langue Maternelle, en rapport avec plusieurs variables sociales. Le processus a été, en plus, étudié à travers une "étude de réseaux" (Milroy, 1980). On a observé 5 groupes de concepts, qui présentent des différences conceptuelles, mais qui, d'après notre typologie, représente une même et unique catégorie d'action pédagogique. On a conclu que la grande majorité des enseignants présentent un "profil" dont les traits conceptuels sont ceux des valeurs linguistiques et culturelles de la classe dominante. En prenant le rapport entre les 5 catégories "conceptuelles" et la seule catégorie d'"action", on a conclu de l'absence d'un rapport plus solide entre la théorie et la pratique, en spécial, en ce qui concerne les groupes conceptuels IV et V, qui, différemment des autres groupes, présentent une identification plus proche des valeurs linguistiques et culturelles des classes populaires. En outre, on a conclu que l'intégration de l'enseignant dans la communauté où il travaille (les classes populaires), et même son origine "populaire", ont une relation directe avec la proximité ou l'éloignement des valeurs linguistiques et culturelles des classes dominantes ou populaires. Les résultats de la recherche ont ouvert la possibilité d'une compréhension des rapports dialectiques du "signe", en tant que résultat des structures sociales. On voit, d'ailleurs, dans que la mesure de l'identité sociale, influencée (ou partiellement influencée) par l'idéologie dominante, conditionne les conceptions et l'action pédagogique des enseignants. En outre, la confrontation entre les conceptions et l'action, montre bien la difficulté d'une articulation entre la théorie et la pratique, et pourtant, tout cela offre la possibilité d'une réflexion sur les conditions de son "dépassement".

El estudio aborda el modo como la práctica pedagógica de la enseñanza de la Lengua Pátria está siendo trabajada en la escuela pública, contemplando la diversidad de procesos también fue investigado a través de un estudio de escuelas adaptado de Milroy, 1980. Fueron observadas cinco categorías conceptuales que presentan diferencias conceptuales y que inserense solamente en categoría única de acción pedagógica. Concluese que la gran mayoría de los profesores presentan un perfil cuyos rasgos conceptuales quedan fuertemente voltados a los valores lingüísticos/culturales de las clases dominantes. De la correlación entre las cinco categorías conceptuales y la categoría única de acción concluese por la falta de articulación entre teoría y práctica, sobre todo en las categorías conceptuales IV y V que se diferencian de las otras porque presentan trazos de identificación con los valores lingüísticos culturales de las clases populares. Concluese también que la inserción del profesor en la comunidad de trabajo (de clase popular) y su vinculación a la misma clase no presenta una relación directa de proximidad o lejanía de los valores lingüísticos culturales de las clases dominantes o populares. Los resultados han posibilitado la comprensión de la relación dialéctica del signo mientras sea consecuencia de las estructuras sociales y también los resultados posibilitaran comprender hasta que punto la identidad social modelada (o parcialmente modelada) por la ideología dominante, condiciona las concepciones y la acción pedagógica de los profesores. Además, la contraposición de ellas posibilitó la identificación de la dificultad de articulación entre teoría y práctica y la reflexión sobre las posibilidades de su superación.

*A Questão da Alfabetização: uma Década de Estudos e Pesquisas**

Euzi Rodrigues Moraes

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Registra o trabalho realizado por um grupo de professoras e pesquisadoras ligadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, em Vitória-ES, durante um período de dez anos. Inicialmente, o grupo era formado por três alunas do mestrado em Educação, sob nossa orientação, cujo interesse se centrava na aquisição da escrita por crianças, jovens e adultos. Com o passar do tempo, o núcleo original transformou-se em um grupo de estudos e pesquisas que incorporava alunos da pós-graduação e professoras, e que atuava dentro e fora da universidade. Esta breve história introduz os principais aspectos do trabalho, aponta e analisa seu caráter científico e seus resultados práticos, e oferece uma lista de trabalhos publicados e inéditos com o objetivo de dar substância ao relato e facilitar o acesso do leitor às ideias do grupo.

No Espírito Santo, o confronto entre a alfabetização tradicionalmente praticada nas escolas e os resultados da pesquisa educacional deflagrada nas duas últimas décadas teve início no ano de 1983, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Até então, como em todo o Brasil, a reflexão sobre o aprendizado da escrita e da leitura se esgotava na questão do método, polarizando-

* Agradecemos ao INEP, ao Programa de Integração da Universidade com o Ensino de 1º Grau (MEC-SESU) e ao CNPq, pelo apoio financeiro dado à grande parte do trabalho realizado nesta década.

se os métodos sintéticos e analíticos. Na classe dos métodos sintéticos destacavam-se os chamados métodos fônicos e silábicos, e entre os métodos analíticos figuravam as práticas que ficaram conhecidas como métodos globais ou naturais. Entre uns e outros, situava-se um amplo espectro de variações com denominações mais ou menos pomposas ou intrigantes. A pergunta que perpassava essa reflexão sobre métodos de alfabetização era: o professor deve alfabetizar a partir do ensino formal das partes da palavra, ou deve ensinar letras e sílabas através da leitura de textos que têm significado? Em ambos os casos, a alfabetização é vista como um ato de ensinar a codificar sons em letras e decodificar letras em sons.

Na prática, predominava a ênfase nos meios, incentivando-se a produção de recursos audiovisuais e guias que pudessem orientar a professora e equipá-la com material concreto. Era uma tentativa de preencher o vazio conceitual da classe de alfabetização, ditando regras que garantissem a realização de uma sequência de passos e procedimentos pedagógicos. Exemplo disso é o Programa Alfa.

Foi nesse ponto que a história da alfabetização começou a mudar de rumo, iniciando-se uma crítica à chamada polêmica dos métodos e buscando-se na pesquisa as respostas para os problemas teóricos e práticos do aprendizado da leitura e da escrita. Deslocava-se, então, do "como o professor deve ensinar" para o "como a criança aprende", o centro de interesse da discussão acadêmica. Os novos rumos foram traçados pela pesquisa em psicolinguística e movidos pela preocupação clássica com a evasão e a repetência renitente e continuada, fazendo vítimas entre as crianças das classes empobrecidas da sociedade.

No PPGE, a primeira busca de caminhos para a educação escolar focalizando a alfabetização teve outra ênfase: tínhamos uma motivação linguística e os olhos postos na questão da diferença. Imaginávamos que eram as diferenças dialetais que atrapalhavam a relação da criança com a escrita na escola; supúnhamos que o encontro, na escola, da língua-padrão, típica da escrita, com os dialetos populares, trazidos ao cenário da sala de

aula pelas crianças, criava problemas que acabavam interferindo na alfabetização e no aprendizado escolar em geral. Situávamos, então, o nosso trabalho na área da sociolinguística. Seja através da psicolinguística, seja através da sociolinguística, a pesquisa daquele período anunciava o encontro da pedagogia com a linguística, da educação com os estudos de linguagem. Da psicolinguística era extraído o instrumental de análise para a produção escrita da criança pré-escolar. Da sociolinguística vinham os subsídios para a compreensão da importância do reconhecimento da diversidade dialetal no processo de aquisição da escrita padrão. O enfoque sociolinguístico interessava mais ao exame da escrita do alfabetizando ou do recém-alfabetizado.

Esses novos caminhos foram perseguidos, no PPGE, dentro de uma linha de pesquisa intitulada: "A variação linguística na comunicação verbal e suas relações com o processo educativo", e o campo de observação escolhido pelo grupo de pesquisadores envolvidos nessa reflexão foi a classe de alfabetização de duas escolas da rede pública estadual, as Escolas de I^o Grau Irmã Maria Horta e Mário Casanova. Na Escola Mário Casanova o projeto, após um período de intensa mobilização, sofreu um esvaziamento, resultante da total carência de recursos financeiros, que chegou mesmo a inviabilizar o deslocamento da professora até a universidade para participar das reuniões. Na Escola Irmã Maria Horta, o processo de pesquisa acompanhou as crianças até o final da 4^a série, e um conceito mais abrangente de alfabetização se formou. Já não podíamos pensar a alfabetização como um processo restrito à I^a série, nem à escrita linguística. Precisávamos conceber a pré-escola e as séries subsequentes como parte integrante do processo alfabetizador. Precisávamos entender o conceito de alfabetização como a aquisição não só da escrita linguística mas também de outras notações, particularmente a escrita matemática.

Da Escola Irmã Maria Horta desencadeou-se uma discussão que repercutiu em todo o estado, tanto como um movimento de inovação da prática e de educação continuada do professor quanto como um despertar para o estudo e a pesquisa na escola.

Mas o que é pesquisa? Em visita recente a Vitória, Emilia Ferreiro referiu-se à pesquisa como uma atividade complexa. E alertou para a necessidade de nós, os do Sul, não sermos só consumidores da pesquisa do Norte, mas também produtores de pesquisa. Mas, é verdade, pesquisar é tarefa complexa. No entanto, diz a mesma pesquisadora que é possível relatar a pesquisa a professores em termos acessíveis em seu nível de compreensão da chamada ciência pura. Marcos Ribeiro de Moraes, professor do Centro de Artes da UFES, vem meditando profundamente sobre o sentido da pesquisa universitária. Ele destaca a importância da metodologia de pesquisa científica que herdamos do Positivismo dos séculos 19 e 20, mas lembra que não se esgota na ciência *síricio sensu* o conhecimento da realidade. Para conhecermos a realidade em sua integridade precisamos da ciência, da arte e da filosofia, diz o autor. A cognição está necessariamente presente nesses três modos integrados de representar e criar a realidade. O fazer artístico, segundo Moraes, não é pesquisa. É um modo de conhecer, mas a arte como a análise e reflexão sistemática sobre esse fazer artístico é um processo de pesquisa científica. Se a arte na universidade deve ser ao mesmo tempo um fazer artístico e um analisar e refletir sobre esse fazer, isto é, um fazer científico, como definiremos ciência? E, analogicamente, como definiremos o papel do fazer educativo e da pesquisa em educação na universidade? No caso particular do processo que em síntese relatamos neste documento, o que fizemos foi educação ou pesquisa científica?

Em debate acalorado defrontaram-se em Porto Alegre, em 1984, as professoras Dinorá Fraga da Silva e Maria Amélia Azevedo. Azevedo defendia uma visão de pesquisa que se assemelha à sugerida por Emilia Ferreiro: pesquisa é uma atividade complexa. Exige, portanto, um pesquisador profissional, que se dedique em tempo integral a esse mister. O professor seria o alimentador e ao mesmo tempo o consumidor dessa pesquisa, por ser ele o que conhece e faz a prática. Contestando essa posição, Fraga da Silva defendia a pesquisa como atividade tanto de profissionais da pesquisa como de profissionais da pedagogia. Serão essas

posições antagônicas? A resposta a essa pergunta poderá ser buscada, talvez, em Gramsci quando associa o sentir ao compreender, ao tratar da questão do conhecimento da realidade. Aplicando à escola essa concepção, diríamos que o professor conhece a realidade através do sentir, e o pesquisador a compreende, refletindo sobre ela. Só os dois juntos poderão caracterizá-la adequadamente. Mas há quem se apoie em uma visão naturalística da pesquisa educativa, para atribuir a função de pesquisador ao professor cuja prática é verdadeiramente educativa (cf. Demo, 1991, e Olson, 1990).

Entendemos então que, ao longo desses anos, desenvolvemos um fazer educativo associado a um trabalho de pesquisa de inspiração naturalística cujos resultados repercutem tanto na educação como na linguística. Ao refletirmos sobre o campo da educação, adotamos procedimentos metodológicos adaptados ao objeto da investigação. Através dessa reflexão, nos aproximamos mais da escola e da classe de alfabetização e essa proximidade nos fez descobrir alguns fenômenos. O que é que descobrimos? Como descobrimos? Para que serviu o que descobrimos?

A primeira grande novidade nesse processo de descoberta foi entender que nem sempre o que descobrimos é universalmente novo. Alguém, em algum lugar, antes de nós, simultaneamente conosco, pode estar olhando para o mesmo segmento da realidade e usando uma linguagem semelhante à nossa para descrever o que concebeu e descobriu. Esse compartilhar não descaracteriza a descoberta. Aprendemos que há uma grande diferença entre conhecer uma realidade apossando-se dos resultados da pesquisa do outro e construir o conhecimento da realidade através de pesquisa própria.

Reconhecemos, portanto, dois vetores no trabalho até hoje desenvolvido em busca de um melhor dimensionamento da questão da alfabetização: o vetor pesquisa e o vetor fazer educativo.

O vetor pesquisa conduziu-nos por caminhos insuspeitados e significou um aprofundamento científico que se expressa em dissertações, livros e artigos, entre trabalhos inéditos e publicados (cf. Apêndice 1). Nesses

trabalhos estão registradas algumas de nossas descobertas. Através de publicações no estado, fora do estado e fora do País, temos confrontado nosso pensamento com o pensamento educacional de outros estudiosos no Brasil e no exterior, encontrando interlocutores que nos desafiam e estimulam. Mas, apesar de toda a agressividade do grupo, poderíamos ter avançado mais, não fosse o contexto acadêmico pouco estimulante de nosso País e as dificuldades de comunicação numa academia que privilegia o eixo São Paulo-Rio de Janeiro-Belo Horizonte, em detrimento de estados menos expressivos como o Espírito Santo. Exemplo desse tratamento desigual é a não inclusão do nosso projeto no volume intitulado *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento* (1989), de Magda Becker Soares, de Belo Horizonte, elaborado sob os auspícios do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). É irônico que os resultados do nosso projeto, financiado pelo mesmo órgão, não tenham sido incluídos no referido volume, pois os relatórios da pesquisa foram submetidos àquele órgão financiador e, em 1986, uma síntese do Relatório Final circulou, numa versão preliminar, em documento distribuído pelo próprio INEP.

Mas que descobertas temos documentado e como o nosso pensamento tem contracenado com o pensamento educacional moderno?

Em 1986, o relatório de pesquisa intitulada: "O dialeto da alfabetização e o dialeto do alfabetizando" lembra, em vários momentos, a preferência pela homogeneidade, na prática tradicional da alfabetização, e a rejeição da diversidade. Diz o texto em determinado ponto: "O antipluralismo da escola não é linguístico apenas. É também cultural" (p.47). Entendíamos, portanto, que devemos argumentar em favor do pluralismo na escola. Assim, a diferença, que se supunha um entrave, passou a ser vista como uma vantagem: "Imaginamos que a criança seja apta para enfrentar diferenças dialetais, mesmo sem contar com o interesse da escola no aproveitamento dessas diferenças no processo educativo" (p.20). E aprofundou-se o sentido de diferença, expandiu-se o seu espaço, consolidou-se uma crítica à homogeneidade e à repetição na escola,

concretamente expressas nas lições da cartilha, na linguagem-alvo do professor, nas chamadas atividades da sala de aula, no currículo, nos programas e, em outra dimensão, na tentativa de homogeneização da classe via remanejamento dos diferentes, e até mesmo nos uniformes e no arranjo das carteiras na sala de aula. Esse pensamento encontrou contrapartidas em várias publicações, dentre elas o Projeto Ipê, da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, documento no qual é discutida a questão do remanejamento como mecanismo de separação dos diferentes e agrupamento de iguais. Hoje, a importância e a necessidade da legitimação da diferença no processo escolar nos chega através de vários veículos. Destacamos a palestra de Emilia Ferreiro em Vitória, em agosto de 1992, cujo tema, de sua escolha, foi "Alfabetização e diversidade". Nessa palestra Ferreiro contrapõe, de maneira contundente, o papel homogeneizador da escola tradicional ao novo papel social que a ela cabe nesta virada de milênio, quando diferenças étnicas e culturais são veementemente proclamadas e até mesmo a diversidade biogenética de plantas e animais é colocada na mesa de discussão em encontros internacionais como a Eco 92. Diz Ferreiro que o papel homogeneizador que havia sido outorgado à escola tradicional pela sociedade está hoje nas mãos de um instrumento muito mais poderoso que é a televisão. O novo papel da escola é, portanto, legitimar as diferenças, assumindo-as como uma riqueza e incorporando-as no processo pedagógico como uma vantagem. Só assim ela poderá "permitir a comunicação entre as diferenças".

. A questão teórica da diferença na escola — que desponta, como vimos, na pesquisa — fez surgir no fazer educativo uma sensibilidade desconcertante. A irrealidade da cartilha igual numa sala igual para alunos iguais "aprendendo" uma escrita igual e buscando uma língua sempre igual a si mesma passou a inquietar os professores. Um dos produtos dessa inquietação foi uma preocupação crescente com os mais diferentes, isto é, com aqueles alunos que não preenchiam a expectativa da escola, não avançavam na direção do padrão escolar e eram reprovados — uma, duas, três, muitas vezes. A avaliação igual para alunos diferentes foi

também contestada. Um dos resultados dessa reflexão foram os projetos "Relação criança-escola: investigando problemas e buscando soluções" e "Currículo para todos", da Escola de Iº Grau da UFES. No relatório de 1991 do primeiro projeto está registrada a constatação de que era preciso diversificar o ensino para atender às diferentes histórias pedagógicas, sociais e pessoais das crianças. Mas está também formulada a conclusão de que não sabemos fazer o ensino diversificado, não sabemos lidar com a diversidade. Essa preocupação, nutrida nos estudos e debates dos grupos em formação em vários pontos do sistema estadual e municipal de educação nos últimos anos, é o tema central do livro escocês *Prevening difficulties in learning* e particularmente dos capítulos reunidos sob o título "Teaching for diversity", que estamos traduzindo.

A busca desse processo pedagógico diversificado nos ensinou que "diversificado" não é o mesmo que "individualizado". Recorrendo mais uma vez ao relatório de 1991 do projeto de pesquisa desenvolvido na Escola de Iº Grau da UFES, encontramos essa preocupação em caracterizar com nitidez o ensino diversificado. O relatório diz expressamente que um dos princípios metodológicos do projeto pedagógico que se tentou implementar durante o processo de pesquisa foi a utilização de práticas interdisciplinares que levassem o professor a conhecer o que cada criança sabe (ou deseja saber), integrando essas curiosidades e esses conhecimentos diferenciados e buscando novos e diferentes conhecimentos. Em relação aos resultados do ensino, lemos: "A questão não é aprovar ou reprovar. A questão é diversificar o ensino". Mas ao analisar o que se identificou como "ensino diversificado" durante a primeira fase da pesquisa, o relatório constata que o "ensino diversificado" experimentado no projeto-piloto limitou-se a "diversificar" tarefas (ou atividades) e a dividir a classe em dois grupos: de um lado, as crianças do projeto, do outro lado os demais alunos, que eram tratados como destinatários principais do trabalho pedagógico. Dentro dessa perspectiva, tarefas mais fáceis eram distribuídas ao primeiro grupo, enquanto ao segundo

grupo eram aplicadas as mais difíceis. Conclui o relatório: "Não se tratava, portanto, de um ensino diversificado, mas facilitado... Em vez de um currículo plural, obteve-se um currículo dual, em vez de diversidade, dualidade". Assim, o relatório lança dúvidas sobre a eficácia de uma "facilitação discriminatória" e conclui enfatizando a necessidade de um ensino que contemple a diversidade de competências, interesses e curiosidades, e que seja capaz de realizar um projeto integrado no qual todas as crianças possam participar comunicando-se umas com as outras e organizando suas diferentes contribuições na busca de objetivos comuns.

O projeto de 1991 teve continuidade em 1992, com o projeto "Currículo para todos", no qual se procurou apreender melhor a concepção e a prática do ensino para a diversidade, com base na experiência do ano anterior e em pressupostos como os que fundamentam o projeto escocês, já mencionado. Naquele projeto, duas noções ganham relevância: dificuldade de aprendizagem e currículo. A primeira é concebida como caracterizadora da relação entre pessoas e tarefas, podendo atingir, portanto, qualquer aluno, de qualquer idade, e em qualquer parte do currículo formal (Boots, Potts e Swann, 1990, p.3). A noção de currículo é apresentada como mais do que um conjunto de ideias transcritas em um papel a ser entregue a professores e alunos. No projeto de 1992, adotou-se o conceito de currículo expresso em Booth, Potts e Swann (p. xi): "currículo abarca as experiências de alunos, professores e outros, dentro da escola, e as interações entre escola e comunidade, em lugar das meras intenções registradas por escrito pelos chefes de departamento". O projeto de 1992 abraça a ideia de educação especial como educação que atende às peculiaridades de cada criança e que se interessa de maneira particular pelas dificuldades enfrentadas pelos professores na implantação de um ensino verdadeiramente diversificado, em substituição aos métodos rígidos e massificantes da escola tradicional. Nesse sentido, o projeto de

1992 é um projeto de educação especial, inserindo na mesma categoria de alunos especiais crianças mais capazes e menos capazes, no entendimento de que toda criança é um ser especial.

A questão da diversidade na educação é retomada por Emilia Ferreiro quando, na palestra referida acima, reforça a diferença entre os conceitos de "individualizado" e "diversificado" e enfatiza que se individualizamos o ensino perdemos o confronto das diferenças.

Assim, da pesquisa para o fazer educativo e do fazer educativo para a pesquisa, o trabalho educacional que desenvolvemos nesses últimos dez anos vem procurando, na integração da teoria com a prática, o caminho para a criação de condições mais adequadas ao emergir de um processo de alfabetização a favor das crianças e principalmente das crianças mais necessitadas da sociedade. É uma busca lenta, e os sinais de mudança são pouco perceptíveis ao olhar imediatista do pedagogo que se rege pelo paradigma tradicional.

Outro avanço do vetor pesquisa foi a descoberta, nas diferentes escritas da criança, de reflexos da variação e da mudança nos sistemas linguísticos, que permeiam a linguagem em geral. No texto do relatório de 1986 encontramos exemplos de formas escritas, retiradas de textos de crianças, que expressam fenômenos e relações semelhantes aos que ocorrem na história do português. É como se a criança estivesse reproduzindo em seus escritos processos linguísticos típicos do português de outros séculos. Além desse fenômeno, que é histórico ou diacrônico, transparecem na escrita da criança as variações que se observam na fala, no estado atual do português. Ela parece estar registrando fenômenos da fala, e da língua, que a escrita oficial esconde e que, às vezes, não são ainda percebidos pelo usuário adulto da língua. São fenômenos latentes, que primeiro ocorrem abaixo do nível de consciência do falante. Vêm à tona na escrita infantil e se oferecem ao pesquisador como dados de interesse da investigação sobre a linguagem: como varia, como muda com o passar do tempo. Seguem-se exemplos dessas duas categorias de erros:

1. Erros que refletem processos linguísticos históricos ou diacrônicos:

Escrita da criança	Português histórico
du/o (duro)	p/acere (prazer)
<i>bopu (bobo)</i>	<i>napu (nabo)</i>
amexa (<i>ameixa</i>)	cea (<i>ceia</i>)
aze/do (azedo)	faxa (<i>faixa</i>)
brinca/70 (<i>búncando</i>)	awos (<i>ambos</i>)
cam/ao (<i>caminhão</i>)	nfo (<i>ninho</i>)
zoológ/o (<i>zoológico</i>)	lampa (<i>lâmpaJa</i>)

2. Erros que refletem formas linguísticas latentes na fala:

Escrita da criança	Fala	
	Formas latentes	Formas plenas
ca	ca	casa
laranj	laranj	laranja
ros	ros	rosa
scola	scola	escola

Também esse fato é descoberto por outros estudiosos. No livro *Dispersos* (1972), que reúne textos do linguista brasileiro Mattoso Câmara, encontramos um capítulo intitulado "Erros de escolares como sintomas de tendências linguísticas no português do Rio de Janeiro", cujo objetivo era "documentar certas tendências coletivas da língua coloquial no Brasil, ou mais especialmente no Rio de Janeiro". Muitos dos erros recolhidos por Mattoso Câmara ocorrem na escrita de crianças capixabas, mostrando que os dois dialetos pertencem à mesma área dialetal. Exemplos desses erros comuns a cariocas e capixabas são: "loro" (louro), "poupa" (popa), "autas" (altas), "imbarcação" (embarcação) (p.41).

Esse aprofundamento científico, trazido ao trabalho do grupo através do vetor pesquisa, está registrado em sua produção acadêmica, cujos títulos estão referenciados ao final deste texto. Por outro lado, a reflexão que moveu as discussões em grupo produziu desdobramentos em interfaces como alfabetização de adultos, alfabetização matemática, a questão da leitura e da literatura infantil, a textualidade e a formação do professor. Teria gerado outros projetos de pesquisa em dados colhidos durante esses anos de trabalho, não fossem as condições precárias determinadas pelas limitações de recursos humanos e financeiros e de apoio acadêmico efetivo. Um banco de dados constituído de cerca de 6.000 textos produzidos por crianças acompanhadas em seu percurso desde a 1ª até a 4ª série jaz à espera de um pesquisador adequadamente aparelhado.

E o fazer educativo? Como vimos, Moraes (1992) diz que o fazer artístico é um modo de conhecer a realidade, e a reflexão sistemática sobre esse fazer é que caracteriza a pesquisa no campo da arte. Penso que o fazer educativo do nosso grupo tem sido também um modo importante de aproximação e conhecimento da realidade. Poderíamos, talvez, referir-nos ao trabalho científico que desenvolvemos como pesquisa teórica, e ao fazer educativo como pesquisa naturalística. Gostaria que esta minha designação tivesse o efeito de ressaltar o caráter da prática educativa como um processo criador em sua essência, no que compartilha da natureza do fazer teórico.

Ao lado do aprofundamento científico já referido, as consequências práticas do trabalho educacional (ou pesquisa naturalística) do grupo assumiram configurações variadas, em resposta às determinações da própria realidade. O eixo central dessa pesquisa naturalística foi a formação do professor, tanto na alfabetização de crianças como na alfabetização de adultos. A pesquisa foi desenvolvida em projetos independentes, sob a coordenação dos professores Admardo Serafim de Oliveira e Edna Castro de Oliveira, e estimulava a prática da escrita e da leitura docentes. Procurava-se então desenvolver novas metodologias de formação do professor em serviço, tendo emergido como princípio metodológico a prática do estudo e da pesquisa autônoma como parte da rotina escolar, concretizada na estratégia amplamente difundida de

formação de grupos de estudo na escola. Essa prática chegou a ser introduzida até mesmo no interior da administração do Setor pedagógico do sistema estadual de educação, como no Departamento de Apoio Técnico e Pedagógico da Secretaria de Estado da Educação e Cultura (DAT-SEDU) e na Secretaria Municipal de Educação de Vitória (SEME), onde políticas educacionais foram discutidas em profundidade.

Em dezembro de 1988, o grupo trouxe a Vitória o professor António Faundez, chileno radicado em Genebra, cuja contribuição, ainda que esporádica, se estendeu até 1990, e veio reforçar as ideias já em debate no grupo, ampliando a discussão sobre a importância da relação teoria-prática, da participação no trabalho educacional, da concepção de prática educativa como processo e não atos ou ações isoladas, e da visão da educação como criação, invenção. Esse trabalho do grupo também teve seus desdobramentos, o mais concreto deles sendo a instalação em Vitória de um escritório do Instituto para o Desenvolvimento e Educação de Adultos (IDEA), com sede em Genebra.

A participação do grupo na formação do professor tem sido direta, através dos cursos, ou indireta, através de assessorias, e se realiza na capital e no interior. A preocupação central do grupo era formar uma liderança acadêmica cujo padrão de excelência garantisse a qualidade de seu trabalho nos seus locais de origem, criando assim focos de irradiação do conhecimento teórico-prático que se construía no estado.

A experiência acumulada no decorrer desses anos culminou, em 1990, no Ano Internacional de Alfabetização, com o projeto "Incentivo à formação em serviço do professor alfabetizador", mala direta do grupo para os professores em vários pontos do estado. Dentro do programa, formadores de professores e professores em formação foram protagonistas de um processo de comunicação ágil e eficiente: os professores liam e estudavam em grupo, nos seus locais de trabalho, textos abordando temas do seu interesse expresso que eram selecionados pelos formadores ou indicados pelos professores. Elaboravam, então, um relatório de leitura, e encaminhavam esse relatório ao grupo, que lia e apreciava o trabalho, devolvendo-o aos professores acompanhado de comentários. Outros desenvolveram projetos de pesquisa

sob a orientação de membros do grupo. Como incentivo ao trabalho de cada professor engajado em estudo ou pesquisa, era paga uma pequena bolsa que apenas sinalizava a recuperação da importância do trabalho docente com base na relação maior remuneração e melhor qualidade. O projeto frutificava, quando a mudança de governo desmobilizou o grupo. Mas pode-se registrar algumas repercussões do programa que tiveram efeito mais permanente no sistema público de educação.

A exemplo do que aconteceu no município de São Paulo, os novos conceitos de alfabetização influenciaram na estruturação do sistema escolar, como se verifica: 1) na implantação do chamado Bloco Único na rede pública estadual e nas redes municipais de Vitória e Cariacica; 2) na institucionalização do grupo de estudo como parte da rotina escolar; 3) na inserção, no Plano Estadual de Educação, de um curso de leitura e escrita para professores; 4) na produção de material de leitura para os professores, em lugar de cartilhas e guias (cf Balarini, 1992 e *Discutindo a Educação Pré-Escolar*); 5) nas estratégias de formação do professor, que passaram a incluir relatos de experiências em fóruns de debates que se realizaram em pontos diferentes do estado, inspirados no Iº Fórum de Debates sobre a Pesquisa em Alfabetização na UFES, promovido pelo grupo.

Em Santa Maria de Jetibá-ES, município com forte concentração de populações imigrantes, a proposta de pesquisa da professora Marineuza Waiandt resultou no projeto "Pró-Pomerano", sob a coordenação da professora Charlotte Emmerich, do Museu Nacional, UFRJ, cujos resultados incidirão diretamente sobre a alfabetização nas escolas do município.

Assim, a preocupação tradicional com a novidade em cartilhas e métodos cedeu à busca, ainda que tímida, de projetos pedagógicos alternativos, fundamentados no estudo e na pesquisa. Hoje, já não se persegue a melhor cartilha ou o melhor método, mas tomam forma processos plurais, diferentes entre si, já que diferentes são os múltiplos fatores que os compõem (o professor, os alunos, o tipo de escola, o contexto sócio-cultural, a linguagem, entre outros). Une-os o desejo de contribuir para o estabelecimento de um novo paradigma educacional, de onde há de surgir um novo modelo de escola.

Uma vez alcançado pelo fluxo das ideias que hoje circulam na literatura sobre alfabetização, o pensamento do grupo associou-se ao pensamento educacional mais amplo e disso resultou a criação da Rede Espírito Santo de Alfabetização, interlocutora permanente de movimentos similares em níveis nacional e internacional, como a Rede Brasil de Alfabetização e a Rede Latino-Americana de Alfabetização, coordenada por Emilia Ferreiro. Um movimento inverso determinou a criação de redes sub-regionais, como a Rede Espírito Santo Norte de Alfabetização, sediada em Colatina, e as Redes de Alfabetização de Nova Venécia e Linhares. O formato rede é a mais recente expressão do trabalho de um grupo cujos contornos, composição e limites, estão, já faz algum tempo, nas mãos da história.

A evolução teórica experimentada pelo grupo levou a estudos e reflexões em áreas do saber originalmente não cogitadas, concentrando-se na linguística, na psicologia, na sociologia e em suas interfaces.

Subjacente a todas elas esteve uma preocupação filosófica que serviu como diretriz e fundamento dos estudos, das discussões e do fazer do grupo. Esse despertar para a filosofia marcou um momento significativo de integração de fato no trabalho do PPGE. As ideias de teóricos da educação, principalmente Paulo Freire, penetraram o grupo através da interpretação competente do professor Admardo Serafim de Oliveira, que passou a fazer parte desta história, oferecendo ele mesmo a sua contribuição à formação do educador capixaba.

O grupo original já guardava latente uma vocação diversificada que, com o passar do tempo, foi-se mostrando mais clara. A medida que outros professores se foram agregando àquele núcleo inicial, o fenómeno da diversificação de interesses e tendências ia fortalecendo-se e criando um projeto de trabalho integrado e abrangente.

As três primeiras dissertações de mestrado abriram caminho para outras explorações científicas, transitando em áreas tão diversas quanto a avaliação, a sociolinguística e a psicogênese; as duas primeiras investigando aspectos do processo de alfabetização de crianças e a última apreciando o entrecruzamento das ideias de Ferreiro e Freire, enquanto analisava textos de alfabetizando jovens e adultos.

Após esse primeiro impulso criador, outras vertentes ampliaram o leque de interesses do grupo, voltados para a leitura, a literatura infantil, a educação infantil e até mesmo para a matemática na alfabetização.

Em 1985, a linguista escocesa Karen Currie de Carvalho, PhD pela Universidade de Edimburgo, uniu-se ao grupo e, desde então, vem alimentando a prática da alfabetização neste estado com textos que relatam os resultados de suas experiências em um projeto pedagógico que associou o ensino à pesquisa e envolveu um pequeno grupo de crianças de idades e competências diferenciadas. Nesses textos, a prática por ela desenvolvida é como que fotografada em linguagem simples e direta, sem jamais perder a profundidade. Ganha assim o grupo uma experiência vicária de ensino diversificado praticada interdisciplinarmente.

Mas, como já assinalamos, a primeira abordagem à questão da alfabetização foi sociolinguística, com o foco na variação dialetal, na diferença fala-escrita e nas relações da variação com a mudança histórica. A partir daí, movido pelos ventos que traziam à discussão o chamado construtivismo, tal como visto pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro, o grupo passou a interessar-se também pela psicogênese da língua escrita, tendo então que recorrer à psicolinguística como referencial teórico para a compreensão do processo de aquisição da língua escrita pela criança. É claro que, em muitos momentos, o estudo da relação fala-escrita exigiu incursões nos domínios da linguística formal, como a fonética e a sintaxe, e da linguística textual, para a melhor compreensão da natureza dos erros e do desenvolvimento da textualidade nos escritos das crianças. O grupo nunca se autodenominou "construtivista" nem professou lealdade exclusiva e irrestrita a Piaget ou Emilia Ferreiro, a Freire ou a quem quer que seja. Sua linha de pensamento recebe influxos de todos eles, mas tem conteúdo filosófico e pedagógico de múltiplas origens, e uma dimensão linguística que lhe dá uma fisionomia própria.

O compromisso do grupo com a criança e a escola e seu conceito de pesquisa fizeram-no aportar na psicologia, mais particularmente na psicologia do desenvolvimento afetivo. Um dos exemplos dessa aparente mudança de rumo é o projeto "Relação criança-escola: investigando problemas e

buscando soluções", da Escola de Iº Grau da UFES (Moraes, 1990/1991, p.8), que começou como um projeto essencialmente pedagógico e acabou cedendo às injunções do próprio processo investigativo, tornando-se um projeto psicopedagógico. Nesses momentos, o trabalho em equipe e a abertura para a interdisciplinaridade ajudam a enfrentar o desafio. No caso da escola da UFES, uma psicopedagoga, num primeiro instante, e uma psicóloga, no decorrer de 1992, passaram a integrar a equipe, trazendo a sua contribuição especializada. Dessa forma, procuramos dar resposta às necessidades da realidade pesquisada, integrando conhecimento, sem jamais perder de vista as especificidades de cada aspecto da pesquisa.

Nossa leitura hoje se volta para a psicologia de 'Vygotsky, que é trazida ao primeiro plano por uma linha de reflexões que enfatiza a importância do papel do social no cognitivo. Estudos chamados sociointeracionistas reivindicam um componente intersubjetivo na construção do conhecimento, não só uma relação sujeito-objeto como, segundo eles, quer Piaget, e criticam o método clínico utilizado por Piaget para extrair informações dos seus sujeitos, considerando-o limitador da produção espontânea da criança. Essa crítica eclode também nos arraiais linguísticos (Abaurre, 1991, e Cagliari, 1993). O grupo tem acolhido com interesse essa discussão e procurado manter-se ao correr da evolução do pensamento educacional, sem contudo assumir posições personalistas nem polemizar pelo prazer da polémica. Pelo contrário, interessa ao grupo compreender profundamente as ideias que se confrontam no cenário acadêmico, buscando sempre extrair de cada uma aquilo que falta aos seus esquemas teóricos, e não perdendo de vista os aspectos complementares. Margaret Axt (1993) discute a importância do confronto entre diferentes teorias, para o conhecimento da realidade. A certa altura ela diz:

Então, nada de mais que haja opiniões contrárias a respeito do mesmo problema. Depende de nós — a partir de nossas tomadas de consciência, de nossas reflexões sobre o mundo, de nossa visão de mundo, numa palavra, da nossa teoria particular — a nossa decisão de compartilhar das propostas de uma teoria formulada explicitamente. Essa teoria pode, ou não, refletir o que nós pensamos a respeito das coisas do mundo. Depende de olharmos

muito para dentro de nós mesmos, procurando descobrir o que sentimos e pensamos.

Fechando a década, o interesse inicial do grupo em estudos sociolinguísticos se revigora e a diferença, a diversidade, é retomada como um ponto central nos estudos da questão da alfabetização.

Mas é preciso admitir que a construção de novos paradigmas, a assimilação de novos construtos teóricos que revolucionam o pensamento, é terreno propício a equívocos, e isso é parte do próprio processo de conhecimento. Destacamos três percepções equivocadas das teorias que têm inspirado a busca pedagógica neste estado nos últimos anos: 1) a confusão entre investigação científica e proposta metodológica; 2) o entendimento de que a liberdade para construir conhecimento, em síntese, para pensar, significa deixar a aula correr sem destino e sem ordenação e a criança ficar entregue à sua própria sorte; 3) a interpretação de que as novas teorias não se incomodam com o erro da escrita e não têm como alvo a língua-padrão.

A professora Karen Currie de Carvalho empreendeu uma meticulosa busca de sugestões práticas ou métodos, no livro *Psicogênese da língua escrita*, clássico de Emilia Ferreiro (1986), e informa que apenas uma vez, na página 278, o livro diz o que a escola *deve* fazer:

A escola deve revisar a definição desses conceitos: a) a criança nada sabe; b) a escrita remete de maneira óbvia e natural à linguagem, assim como também deve revisar: 1) o conceito de erro e 2) os critérios de avaliação de progresso assim como a concepção sobre a preparação pré-escolar para a aprendizagem da leitura e escrita...

Nada, portanto, autoriza as designações "método da psicogênese", "método Emilia Ferreiro" ou "método construtivista", dadas a práticas com referencial teórico chamado construtivista. Isso não passa de uma tentativa de colocar em um velho paradigma os adereços de um novo paradigma.

Para o nosso grupo está bem claro que nas novas teorias ganha especial relevo a importância do pensamento criador no processo de aprendizagem.

Está claro também que a alfabetização se realiza através de práticas que são processos, e processos bem estruturados, diferenciados em sua concretização na sala de aula. Não podemos, portanto, aceitar nem o espontaneísmo equivocado desta virada histórica nem o método único — receita e guia da prática tradicional.

Temos a consciência clara de que precisamos criar novas práticas, fundamentadas nas novas teorias. E parece-nos que o ensino diversificado, ou ensino para a diversidade é um dos caminhos.

Aprendemos também a reconhecer o estatuto próprio da teoria científica e da prática pedagógica. Não podemos confundir os achados psicogenéticos com o modo de conduzir um processo de sala de aula. Por isso nossa relação com o erro de fala ou de escrita tem uma dupla dimensão: vemos o erro como fonte de informação sobre o conhecimento linguístico da criança e, nessa acepção, como matéria de estudo e pesquisa, e recomendamos que lhe seja dado um tratamento pedagógico enérgico, para que a sua superação seja um processo ativo de conhecimento, não uma submissão cega ao moralismo linguístico do professor. Mas, acima de tudo, criticamos a obsessiva caça da escola ao erro e a inversão de valores que se dá quando o erro ortográfico é colocado no centro das preocupações da escola, como se a sua superação significasse a conquista desse sistema imensamente complexo que é a língua escrita.

No presente momento o grupo original atua "na diáspora", ocupando espaços diferentes em diferentes frentes de trabalho. Cada um vai por aí gestando pensamentos e práticas, produzindo novos laços grupais e aprendendo cada vez mais a ser grupo. As estratégias de trabalho até aqui adotadas parecem estar dando certo: novas lideranças educacionais têm-se revelado dentro e fora do sistema público de educação e vêm atuando com independência na busca de um novo modelo de escola. Essas lideranças vêm coordenando grupos de educadores na capital e no interior, que buscam na reflexão autônoma o caminho para o aprofundamento de suas concepções educacionais e a criação de novos processos. Assim, vão-se formando os interlocutores naturais dos pesquisadores universitários.

Em síntese, o trabalho cuja história acabamos de pincelar disse não ao imediatismo e sim aos resultados duradouros; não ao paternalismo e sim à

autonomia de alunos e professores; não à repetição e sim à criação; não à rotina pela rotina e sim à inovação, não ao professor aplicador de um método e sim ao professor inventor de processos; não ao método único e sim a processos plurais; não à massificação e sim à diferença. Os grupos envolvidos se caracterizam por sua vocação para o trabalho, o estudo, e a pesquisa, pela insatisfação e inquietação diante do quadro escolar, e pelo compromisso inarredável de mudar a escola.

Teoricamente, defendemos uma linha educacional independente, em dia com os achados da pesquisa e capaz de se conduzir a partir dos contatos do pesquisador com a realidade. Concebemos a língua escrita como um objeto cultural de natureza interdisciplinar e delimitamos o nosso interesse de pesquisa em função da formação e da vocação profissional de cada um: linguístico, filosófico, sociológico, pedagógico.

As condições da alfabetização hoje não são iguais às que predominavam no início do trabalho do grupo. Como é de se esperar, a infra-estrutura de apoio ao trabalho deteriorou nos últimos anos e grupos em formação foram dispersos. No entanto, é compensador perceber que a mudança interior que precisa ocorrer nas pessoas para que o seu trabalho externo se transforme dá sinais de que não arrefeceu. Os professores prosseguem na sua busca de um projeto inovador. Mas esse projeto apenas se esboça e está longe de se tomar uma prática rotineira nas escolas.

Às vezes, quando lançamos um olhar menos romântico para o interior da sala de aula e observamos as práticas docente e discente, somos tomados pela perplexidade diante do pouco que já se fez e do muito que se está ainda por fazer. Mas parece que esse é o caminho da mudança.

Referências Bibliográficas

ABAURRE, Maria Bernadete M. *Os estudos linguísticos e a aquisição da escrita*. mimeo. Apresentado no II Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem, Porto Alegre, PUC—RS, 1991.

AXT, Margareth. Teoria e verdade: desmistificando a mistificação da alfabetização. *Jornal da Alfabetizadora*, Porto Alegre, v.4, n.24, p.3-5, 1992.

- AZEVEDO, Maria Ameba. *Palestra proferida no Encontro da Associação Brasileira de Tecnologia Educacional*. Porto Alegre, 1984.
- BALARINI, Marluza de Moura (Org). *Alfabetizar: um novo conceito? Caderno Pedagógico*, Vitória, v.1, n.1, abr. 1992.
- BOOTS, Tony, POTTS, Patrícia, SWANN, Will (Eds). *Preventing difficulties in learning: curricula for ali*. Oxford: Basil Blackwell: Open University Press, 1990.
- BROWN, Mary, PRECIOUS, Norman. *O dia integrado na escola primária*. Trad. por Karen Currie de Carvallio. [S.I.: s.n., 19—]. Tradução de *The integrated day in the primary school*. London: Ward Lock Educational, 1969.
- CAGLIARI, L.C., MASSINI-CAGLIARI, Gladis. Resposta a uma professora alfabetizadora ou construtivismo versus construtivismo. *Jornal da Alfabetizadora*, Porto Alegre, v.5, n.25, p.21, 1993.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa, princípio científico e educativo*. 2.ed. São Paulo: Cottez, 1991.
- DISCUTINDO a educação pré-cscolar. Vitória: Secretaria de Estado da Educação e Cultura, 1989.
- EMMERICH, Charlottc. *Projeto Pró-Pomerano*. Santa Maria de Jetibá, 1993. mimeo.
- FERREIRO, Emilia. *Alfabetização e diversidade: palestra dirigida a professores*. Vitória: Rede Espírito Santo de Alfabetização, 1992.
- _____. *Problemas teóricos e metodológicos da pesquisa sobre a noção de palavra*. Vitória, 1992. Palestra proferida no Centro Pedagógico da UFES, Vitória.
- FERREIRO, Emilia, TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Medicas, 1986.
- GRAMSCI, António. *Concepção dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981. (Coleção Perspectivas do homem, 12).

MORAES, Euzi Rodrigues. *Problemas da comunicação linguística na escola de 1º grau*. o dialeto da alfabetização e o dialeto do alfabetizando; versão preliminar — síntese. Brasília: INEP, 1986.

_____. *Projeto 'Incentivo à formação em serviço do(a) professor(a) alfabetizador(a)*. Vitória: Secretaria de Estado da Educação e Cultura, 1990. mimeo.

MORAES, Euzi Rodrigues (Coord.). *Projeto/relatório "Relação criança/escola: investigando problemas e buscando soluções"*. Vitória: UFES, Escola de 1º Grau, 1990/1991.

_____. *Projeto "Currículo para todos"*. Vitória: Escola de 1º Grau da UFES, 1992.

MORAES, Euzi Rodrigues (Org.). *Alfabetizar: um novo conceito?* Vitória: Secretaria de Estado da Educação, 1985. 165p.

MORAES, Euzi Rodrigues et ai. *Problemas da educação linguística na escola de 1º grau: o dialeto da alfabetização e o dialeto do alfabetizando; relatório de pesquisa*. Vitória: Fundação Ceciliano Abel de Almeida. Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação, 1986. Financiamento: INEP.

MORAES, Marcos Ribeiro de. A arte e a pesquisa na universidade. *A Gazeta*, Vitória, 14out. 1992.

MATTOSO CÂMARA JR., J. *Dispersos*. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, '1972.

OLSON, Mary W. Teachers as researchers. *Reading Today*, Delaware, jan./jul. 1990.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Projeto Ipê. *Atualização e aperfeiçoamento de professores e especialistas em educação por multimeios*. São Paulo, 1985.

SILVA, Dinorá Fraga da. *Palestra proferida no Encontro da Associação Brasileira de Tecnologia*. Porto Alegre, 1984.

SOARES, Magda Becker. *Alfabetização no Brasil: o estudo do conhecimento*. Brasília: INEP: REDUC, 1989.

WAIANDT, Marineuza. *Projeto "A interferência do dialeto pōmerano na alfabetização"*. [S.I.], 1992.

Produção científica do grupo

BALARINI, Marluza de Moura. A pré-escola hoje. *Boletim Informativo da OMEP*, Vitória, 1991.

_____. *Projeto incentivo à formação em serviço do(a) professor(a) alfabetizador(a)*. Vitória: SEDU, 1991. 17p. Relatório técnico.

_____. O relacionamento interpessoal da classe de alfabetização. *Revista RCP — Universo Pedagógico*, Vitória, n.4, p. 15-19, jan./jun. 1990.

CARDOSO, Maria do Carmo Paoliello. *O impacto da implantação de alternativas pedagógicas na organização escolar*. Vitória: UFES, 1987.43p. Relatório técnico.

_____. *Discutindo as inovações pedagógicas na organização escolar*. [S.I., 19-]. mimeo.

CARVALHO, Karen Currie de. *Alfabetização: um processo de aprendizagem permanente*. Porto Alegre: Kuarup, 1991. 73p.

_____. 'A casa é bonita': uma experiência em produção textual. *Revista RCP- Universo Pedagógico*, Vitória, v.5, n.7, p. 15-20, jul./dez. 1991.

_____. Educação no lar: uma alternativa melhor. *Revista Educação*, Vitória, v.1,n.4,p.29-30, março 1987.

_____. Implicações perceptuais de alguns erros ortográficos. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO — REGIÃO SUDESTE, 4,1987. Vitória. *4º Seminário de Pesquisa em Educação — Região Sudeste: anais*. Vitória: UFES, 1988. p.268-280.

_____. O número 12: um ponto de partida. *Jornal da Alfabetizadora*, Porto Alegre, v.5, n.26, p.5-10, 1993.

_____. Tubarão contra ladrão: um texto coletivo. *Jornal da Alfabetizadora*, Porto Alegre, v.4, n.23, p.3-5, 1993.

COSTA, Rita de Cássia Maia e Silva. *Ensino do português: língua materna como ensino/domínio*. 7p. No prelo.

_____. As múltiplas e complexas relações do processo de produção do conhecimento. *Revista RCP— Universo Pedagógico*, Vitória, n.6, jan./jun. 1991.

_____. A prática da leitura na sala de aula: o velho e o novo em conflito. *Revista RCP— Universo Pedagógico*, Vitória, n.7, p.5-9, jul./dez. 1991.

_____. *Significação e intertextualidade: uma possível contribuição à formação do leitor*. [SI, 19-]. 28p. mimeo.

MENEZES, Maria Olinda de Oliveira. Avaliar para punir ou para conhecer? *Jornal da Alfabetizadora*, Porto Alegre, n.2, p.8-9, abr. 1989.

MORAES, Euzi Rodrigues. Alfabetização e a incompetência comunicativa do alfabetizando. In: SEMINÁRIO INTERNO DE PESQUISA DA UFES, 5, 1986. Vitória. *Anais do V Seminário Interno de Pesquisa da UFES*. Vitória: FCCA, 1987. p.254.

_____. *Algumas ideias sobre a língua e a escola... ou sobre a escola e a vida... ou sobre forma e significado*. [SI, 19—]. 4p.

_____. *Alfabetização e o código escrito*. In: SEMINÁRIO DA REGIÃO SUL, 1, 1988. Porto Alegre. *Anais do I Seminário da Região Sudeste— a contribuição da linguística para o processo da alfabetização*. Porto Alegre: PUC-RS, 1988. p.47-58.

_____. Aspectos linguísticos da alfabetização. In: SEMINÁRIO ALTERNATIVAS A MELHORIA DA QUALIDADE DA ALFABETIZAÇÃO, 1984. Vitória. *Relatório*. Vitória: Secretaria de Estado de Educação, CEE, 1984. cap.3, p.54-76.

_____. Competência linguística infantil. *Interação*, São Paulo, v.4, n.28, p.15-17, jun. 1987.

- _____. O componente ideológico da linguagem. In: CONGRESSO ESTADUAL DE PROFESSORES — SOS . EDUCAÇÃO, 9,1988. Vitória. *Manual do Congresso*. Vitória: FCCA 1988. p.13-15.
- _____. *O dialeto da alfabetização e o dialeto do alfabetizando*. Vitória: UFES: INEP, 1985. 189 p. Relatório técnico de pesquisa.
- _____. *Diálogo entre pai/mãe e professora*. [S.I., 19—]. 4p. dat.
- _____. Ecologia na linguagem e na educação. *Jornal da Alfabetizadora*, Porto Alegre, v.3, n.12, p. 15-17, 1990.
- _____. *Educação e alfabetização: bases científicas para a alfabetização*. [S.I.], 1985. 12p. Apresentado no III Seminário de Pesquisa em Educação — Região Sudeste, UNICAMP, 1985. dat.
- _____. Entre a sala de aula e a vida: a educação linguística e a comunicação verbal. *Revista de Cultura UFES*, Vitória, v.9, n.27, p.65-73, 1984.
- _____. O erro de linguagem e a escrita: uma interpretação linguístico-educacional. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v.27, n.4, p. 15-46, dez. 1992.
- _____. *Experiência de alfabetização*. Vitória: UFES/MEC/SESu, 1986. 13p. Relatório técnico de pesquisa.
- _____. *Experiência de alfabetização II*. Vitória: UFES/MEC/SESu, 1987. 26p. Relatório técnico de pesquisa.
- _____. *Experiência de alfabetização II*. Vitória: UFES/MEC/SESu, 1988. 42p. Relatório técnico de pesquisa.
- _____. First graders' written production as a source of information on language variation and change. *International Journal of the Sociology of Language*, New York, v.89, p.75-91, 1991.
- _____. Leitura e educação. In: TASCA, Maria, POERSCH, J. Marcelino (Orgs.). *Suportes linguísticos para a alfabetização*. Porto Alegre: Sagra, 1986. cap.5, p.109-117.

- _____. A língua escrita nas séries iniciais do 1º grau. In: TASCA, Maria (Org.). *Desenvolvendo a língua falada e escrita*. Porto Alegre: Sagra, 1990. cap.2,p.49-93.
- _____. Linguagem, escrita, alfabetização e pré-escola: uma questão de conceitos. In: DISCUTINDO a educação pré-escolar. Vitória: Secretaria de Estado da Educação, 1989cap.8,p.33-35.
- _____. *A linguagem na pré-escola: fundamentos linguísticos*. [SI, 19-]. 11p.dat.
- _____. *A linguagem no processo de alfabetização: um confronto entre a escola pública e a particular*. Porto Alegre, 1984. 15p. Apresentado no XVI Congresso Brasileiro de Tecnologia Educacional, Porto Alegre, 1984.
- _____. Linguagem, pré-escola e prontidão. *Jornal da Alfabetizadora*, Porto Alegre, v.3, p. 16-18, 1989.
- _____. Linguistic variance in regional planning. *Eric Data Base*, Washington, DC, 1987.
- _____. *Problemas da comunicação linguística na escola de 1º grau: o dialeto da alfabetização e o dialeto do alfabetizando; síntese*. Brasília: INEP, 1986. 5p. Relatório técnico.
- _____. A produção escrita da criança como fonte de informação sobre a variação e a mudança linguística. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO — REGIÃO SUDESTE, 4, 1987. Vitória. *Anais do IV Seminário de Pesquisa em Educação — Região Sudeste*. Vitória: UFES, 1988. p.241-267.
- _____. Reflexos das diferenças dialetais no desempenho escolar do alfabetizando. In: SEMINÁRIO INTERNO DE PESQUISA DA UFES, 4, 1985. Vitória. *Anais do IV Seminário Interno de Pesquisa da UFES*. Vitória: FCCA, 1985. p.295-296.
- _____. *Relação criança/escola: investigando problemas e buscando soluções*. Vitória: UFES, Escola e 1º Grau, 1992. 66p.Relatório técnico de pesquisa.
- _____. *Sociolinguistic determinants of academic achievement in Brazilian public schools*. San Francisco, 1986. 22p. Apresentado no Annual

Meeting of the American Educational Research Association, São Francisco, Califórnia, abr. 1986.

_____. O texto na escola. *Revista Educação*, Vitória, v. 1, n.4, p.20-25, mar. 1987.

_____. O texto verbal: um caso de transdisciplinaridade. *Revista RCP-Universo Pedagógico*, Vitória, v.5, n.7, p.21-24, jul./dez. 1991.

_____. Uma experiência de alfabetização sem novidades? *Revista RCP-Universo Pedagógico*, Vitória, v. 1, n. 1, p. 13-15, jun. 1988.

_____. Velhos princípios e a prática da alfabetização hoje. *Revista Educação*, Vitória, v. 1, n.3, p.4-8, dez. 1986.

_____. Visão pessoal da contribuição das ideias de Emilia Ferreiro. *Caderno AMAE*, Belo Horizonte, n.2, p.47-52, 1992.

_____. (Org.). *Alfabetizar, um novo conceito?* Vitória: Secretaria de Estado da Educação, 1985. 167p.

OLIVEIRA, Edna Castro de. Alfabetização de adultos: uma contribuição linguística. *Revista RCP — Universo Pedagógico*, n.7, p.35-42, jul./dez. 1991.

_____. *Alfabetização e formação na prática de educação de adultos*. Vitória: UFES, 1992.

SILVA, Wanir de Almeida Horácio e Silva. O discurso da avaliação na classe de alfabetização. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO — REGIÃO SUDESTE, 4, 1987. Vitória. *4º Seminário de Pesquisa em Educação — Região Sudeste: anais*. Vitória: UFES, 1988. p.281-297.

SOUZA, Angela Maria Calazans de. A aquisição da matemática na alfabetização. *Jornal da Alfabetizadora*, Porto Alegre, n.4, p.21-22, 1989; n.5, p.9-10, 1989.

_____. A avaliação no processo de construção do conhecimento. *AMAE Educando*, Belo Horizonte, v.24, n.226, p.9-15, abr. 1992.

- _____. Educação matemática na alfabetização. *Revista RCP — Universo Pedagógico*, n.7, p.30-32, jul./dez. 1991.
- _____. *Matemática na alfabetização*. Porto Alegre: Kuarup, 1993. 93p.
- _____. Las matemáticas en la alfabetización de adultos y adolescentes. In: SEMINÁRIO LATINOAMERICANO DE INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA, 1988. Recife. *Investigação participativa — Cuarto Seminario Latinoamericano*. Santiago: CEAAL, 1989. p.68-83.
- _____. Reflexões sobre a alfabetização matemática. Por que mudar? *Jornal da Alfabetizadora*, Porto Alegre, n.3, p. 14-16, 1989.

Recebido em 22 de julho de 1993.

Euzi Rodrigues Moraes, PhD em Linguística pela Universidade de Edimburgo, Reino Unido, é professora titular da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

In this article an attempt is made to record the work carried out by a group of teachers and researchers attached to the Pós-Graduate Programme in Education of the Espírito Santo Federal University, in Vitória-ES, Brazil, over the past 10 years. At its outset, the group consisted of 3 post-graduate students pursuing their Master's Degree in Education while focussing their studies on child and adult literacy acquisition, under the supervision of the author. With the passing of time, this original nucleus grew into a study and research group which incorporated both post-graduate students and school teachers, acting inside and outside the university. This brief history introduces the main features of the work, points out and analyses its scientific aspects and practical results, and offers a list of published and unpublished files produced by the group, to substantiate the report presented and to facilitate access to the group's ideas.

Dans cet article l'auteur essaye d'enregistrer le travail réalisé par un groupe de professeurs et de chercheurs liés au Programme de Spécialisation en Education de l'Université Fédérale de l'Espírito Santo, à Vitória-ES, Brésil, dans la période de 10 ans. D'abord, le groupe était formé par 3 élèves du "mestrado" en Education, dont l'intérêt était axé sur l'acquisition de l'écrit par des enfants, des jeunes et des adultes, sous l'orientation de l'auteur. Quelque temps après, le noyau original s'est transformé en groupe d'études et de recherches qui incorporait des élèves de la Spécialisation et des professeurs, et qui opérait dans et hors l'Université. Cette brève histoire introduit les principaux aspects du travail, signale et analyse son caractère scientifique et des résultats pratiques, et offre une liste de travaux publiés et inédits dont l'objectif est de donner de la substance au rapport et de faciliter l'accès du lecteur aux idées du groupe.

En este artículo, la autora trata de mostrar el trabajo realizado por un grupo de profesoras e investigadoras, vinculadas al Programa de Posgraduación en Educación de la Universidad Federal de Espírito Santo, en Vitória-ES, Brasil, durante un período de 10 años. Inicialmente, el grupo era formado por 3 alumnas del mestrado en Educación, cuyo interés se centraba en el aprendizaje de la escritura por niños, jóvenes y adultos, bajo la orientación de la autora. Con el pasar del tiempo, el núcleo original se transformó en un grupo de estudios e investigación, que incluía alumnos de posgraduación y profesoras, y actuaba dentro y fuera de la Universidad. Esta breve historia muestra los principales aspectos del trabajo, apunta y analiza su carácter científico y resultados prácticos, y ofrece una lista de trabajos publicados e inéditos, con el objetivo de dar consistencia al relato, y posibilitar el acceso del lector a las ideas del grupo.

Acerca de como las Mujeres Llegaron a ser Maestros (América Latina, 1870-1930)

Silvia Cristina Yannoulas

Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais/Universidade de Brasília
(FLACSO/UnB)

Objetiva subsidiar teoricamente o debate sobre o processo de feminização da docência na escola de primeiro grau, na América Latina, entre os anos de 1870 a 1930. Discute a relação entre afeminização da docência, a constituição e expansão dos sistemas educativos nacionais, e a elaboração e difusão de diversos tipos de identidade (especialmente identidades de gênero e identidade nacional). Sua organização está baseada em "palavras-chave" (key-words), vinculadas à problemática da feminização: diferença sexual, divisão sexual do trabalho, público e privado, Estado educador, educação feminina, profissão docente, formação docente e feminização da docência.

Introducción

La feminización de la profesión docente en la escuela primaria marco un importante hiato en la existencia y representación simbólica de las mujeres. Existen otras profesiones que se feminizaron, però ninguna otra tuvo un valor simbólico y político similar: los nacientes Estados nacionales latinoamericanos depositaron en las manos de un cuerpo docente femenino la tarea de reproducir una nueva identidad, la nacionalidad.

Este texto, producto parcial de la investigación "La feminización de la docência en Brasil y Argentina (1870-1930)", tiene por finalidad aportar elementos teóricos a la Historia Social de la Educación, recuperando la

dimensión genérica y latinoamericana de la problemática educativa¹. La reflexión sobre *cómo y con qué concepciones* se incorporaron las mujeres a la profesión docente, permitiría comprender mejor el significado de las diferencias y igualdad de hombres y mujeres en la organización de los sistemas nacionales.

El problema

Si se considera la *profesión docente* en el nivel primario del sistema educativo y desde la perspectiva de género, se observa el hecho de que se ha transformado en una actividad predominantemente femenina. Y decimos *transformado*, porque desde sus orígenes (la figura del pedagogo en la Grecia antigua) y hasta el siglo XIX, se trataba de una actividad exclusiva o predominantemente masculina.

Así, el desarrollo de los sistemas educativos nacionales también puede (y debe) ser observado como parte del proceso histórico de división sexual del trabajo. Llama la atención la escasa consideración hacia los aspectos de género de la profesión docente, apuntada en los estados del arte sobre educación y mujer en América Latina (Rosenberg et alii, 1990; J. Corvalán, 1990), dado que la producción académica europea, canadiense y estadounidense señala insistentemente la importancia del sexo y del género en la investigación sobre la escuela y la profesión docente, y dado que se estima que en más del 85% de los docentes latinoamericanos de escuela primaria son mujeres². Evidentemente, los estudios sobre *la condición femenina*, los estudios sobre *educación* y los estudios sobre *la división del trabajo* no se han beneficiado recíprocamente de los conocimientos acumulados en cada área.

¹ Los resultados finales de esta investigación, orientada por la Dra. Lourdes Maria Bandeira (UnB) y financiada por la CAPES y la Fundación Ford (Cono Sur), serán volcados en una tesis doctoral, a ser defendida en el marco del Programa de Doctorado Conjunto FLACSO/UnB.

² En 1980, el 85% del cuerpo docente del nivel primario del sistema educativo brasileño eran mujeres [Fuente: VALDÊS, Teresa y GOMARIZ, Ernesto (ed.) (1993), *Mulheres Latinoamericanas em Dados. Brasil*, FLACSO/Instituto de la Mujer (España), Santiago de Chile]. En 1981 y para el caso argentino, el porcentaje es de 92% [Fuente: BRASLAVSKY, Cecilia (Comp.) (1984), *Mujer y Educación. Desigualdades educativas en América Latina y el Caribe*, UNESCO, Santiago de Chile].

^Cómo se produjo la feminización de la profesión docente en el nivel primario del sistema educativo? *iQué* procesos políticos, económicos, culturales y sociales se encuentran ligados a esta transformación? ^Cuáles eran las relaciones entre la feminización del alumnado normalista (de escuela normal) y del cuerpo docente por un lado, y la construcción de los sistemas educativos nacionales por el otro? A continuación, presentamos algunas de las categorías y dimensiones de análisis a ser consideradas para enfrentar estas preguntas.

Diferencia sexual

La sociedad capitalista industrial no puede existir más que imponiendo un postulado unisexual: los dos sexos están hechos para el mismo trabajo, perciben la misma realidad, y tienen las mismas necesidades. En los mercados capitalistas los seres humanos son, en principio, neutros económicos. Hombres y mujeres no podrían competir en el mismo mercado de trabajo si este no hubiese sido redefinido como una actividad conveniente a los seres humanos sin distinción de sexo (Ilich; 1982).

Desde las revoluciones burguesas y hasta hoy, el postulado de *igualdad* se consolidó gradualmente, pero conviviendo en conflicto con otro postulado: el de la existencia de *una identidad femenina y una masculina*, diferenciadas. La construcción discursiva de estas identidades se relaciona con el establecimiento de nuevas normas de conducta y espacios específicos para cada sexo. Particularmente a partir del siglo XIX y en el mundo Occidental, tuvo lugar una preocupación focalizada por establecer identidades para cada sexo. Ello puede observarse, por ejemplo, a través de la lectura de diccionarios y enciclopedias, bajo los conceptos mujer, hombre, femenino, masculino, macho, hembra, etc; y también en las referencias efectuadas por científicos sociales (como Comte, Marx, Durkheim, Simmel, entre

otros). Son estas identidades las que permitieron, en un contexto de igualdad formal, discriminar en la praxis a los seres humanos en virtud de su sexo.

A nuestro juicio, la identidad femenina se construyó discursivamente sobre la base de dos tipos de argumentación:

a) Argumentación ecológica³: se refiere a la función reproductiva (biológica y social) que las mujeres deberían desempeñar en relación al hogar y a los hijos;

b) Argumentación esencialista: se refiere a las características atribuidas a las mujeres como parte de una esencia natural femenina (por ejemplo, la debilidad, la afectividad, la irracionalidad, la dependencia, entre otras).

Estas argumentaciones constituyeron una nueva matriz de significado, la noción de identidad femenina del siglo XIX, colocando como ideal femenino por excelencia la maternidad, y como espacio femenino privilegiado el privado. Maternidad y espacio privado que fueron redefinidos en un contexto histórico marcado por la aparición de los Estados nacionales, por la industrialización y la urbanización. Los políticos, los demógrafos, los sociólogos, los pedagogos, los economistas, los sindicalistas, los legisladores y las feministas esencialistas y reformistas construyeron diversos discursos que colocaron a la madre como la principal responsable del bienestar y la educación de sus hijos (futuros ciudadanos). La familia nuclear constituyó un nuevo modelo de familia, adaptado a las necesidades de la urbe, del Estado nacional y a la nueva concepción de maternidad. A partir de esta identidad femenina se legitimó la discriminación de las mujeres en el mercado de trabajo, aún afirmando paralelamente la igualdad de los individuos.

Paralelamente, la identidad masculina se construyó discursivamente sobre la base de otras dos argumentaciones:

³ La palabra "ecología" deriva del griego *oikos*, que quiere decir casa. En este sentido, la argumentación ecológica se refiere a la posición que debería ocupar la mujer en relación al espacio doméstico y privado.

- a) Argumentación política⁴: se refiere la función productiva y pública que el hombre debería desempeñar en relación a la sociedad;
- b) Argumentación esencialista: se refiere a las características atribuidas a los hombres como esencia natural (por ejemplo: la fuerza física, la agresividad, la racionalidad, la independencia, entre otras).

Si aplicamos estos conceptos de igualdad y de identidad al proceso de feminización de la docencia en América Latina, podríamos decir que la docencia en la escuela primaria fue considerada una actividad a desarrollar por los seres humanos sin distinción de sexo, pero según el argumento naturalista de la identidad femenina, las mujeres podrían realizar mejor esta tarea. A su vez, la escasa remuneración otorgada a las profesionales de la enseñanza se justificaba en gran medida por el argumento ecológico de la identidad femenina: las mujeres solo brindan a la familia un salario complementario, siendo hijas o esposas de un hogar donde un jefe de familia (padre o esposo) desempeña el papel sustentador.

División sexual del trabajo

La división sexual del trabajo es una categoría utilizada por las Ciencias Sociales para indicar que en cada sociedad, hombres y mujeres realizan tareas diferentes. Si bien el *género*⁵ ha sido definido de forma variada a lo largo de la historia y en diferentes culturas, los estudios históricos, antropológicos y sociológicos han demostrado que el *sexo*⁶ constituye

⁴ La palabra "política" deriva del griego *polis*, y se opone a *oikos*. En este sentido, la argumentación política se refiere a la posición que debería ocupar el hombre en relación al espacio público.

* La palabra "género" proviene del latín *genus*. En su acepción gramatical, se refiere al accidente (desinencia diferencial) que sirve para indicar el sexo de las personas o de los animales, y el que se le atribuye a las cosas (o bien para indicar que no se les atribuye ninguno a través de la forma neutra de algunas lenguas) (Corominas; 1954 y Larousse; 1867). Según Scott (1983-1988) la categoría género fue tomada en préstamo de la Gramática por las Ciencias Sociales (en particular por la Antropología) para indicar la distinción entre atributos culturales históricamente otorgados a hombres y mujeres (género), y la dimensión biológica de los seres humanos (sexo).

⁶ La palabra "sexo" proviene del latín *sexus*, donde la raíz *sec-* indica división (el verbo *secare* significa separar, dividir). Gramaticalmente, la palabra *sexus* se acompaña de *vihlis* (masculino) o de *muliebris* (femenino). Así, la palabra sexo se refiere a la condición orgánica que distingue al macho de la hembra.

uno de los criterios básicos, estructurales y constantes de distribución de las potencialidades humanas de cada cultura.

La industrialización y la urbanización occidental del siglo XIX produjeron una nueva división sexual del trabajo, otorgando nuevos significados a los conceptos de trabajo, público y privado, y femenino y masculino; y estableciendo separadamente la esfera del *trabajo doméstico/reproductivo/gratuito/privado/femenino*, y la esfera del *trabajo fuera de la casa/productivo/remunerado/público/masculino* (Hausen; 1976). Comenzó a reconocerse bajo el concepto de trabajo solo a las actividades productivas, siendo excluida cualquier actividad de reproducción. Privado pasó a designar todo lo relativo al espacio intra-muros de la casa, residencia de la familia nuclear. Se asignó a los hombres la tarea de "trabajar" y a las mujeres la de cuidar del hogar y de los hijos. Los discursos de los políticos, los demógrafos, los pedagogos, los economistas, los legisladores, los sindicalistas, algunas feministas y posteriormente de la psicología contribuyeron a montar estos nuevos significados y sus relaciones.

El contenido de la legislación laboral sancionada en América Latina hacia finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX expresa ideas específicas sobre las mujeres, sus características espirituales, emocionales y físicas, y una asignación de roles particulares en el seno de la familia. El trabajo femenino remunerado (en particular, aquel que se desempeñaba en las fábricas) era considerado dañino para la salud biológico-reproductiva de las mujeres (concepción que se comprende a la luz de las condiciones de trabajo que las mujeres sufrían en las fábricas y en el trabajo domiciliario a destajo). Era también considerado dañino para la constitución familiar y la reproducción social (y por ende, para la nación), dado que la familia dependía de las mujeres tanto en su integración como en su "salud moral". Este tipo de concepciones dominó todo el espectro político latinoamericano (incluyendo a los socialistas y a algunas feministas!).

Sintetizando: se podría decir que la participación femenina en el mercado de trabajo formal fue permitida (como desgracia inevitable), pero no promovida (aunque sí controlada), dado que la principal función de las

mujeres era la maternidad y la preservación del núcleo familiar. Sin embargo, hubo una excepción: en América Latina el rol docente fue fomentado y no solo permitido o tolerado. Además, la participación femenina en el mercado de trabajo en algunas ocasiones fue promovida apelando al discurso de la "emergência" (en caso de guerras, por parte del gobierno), al discurso del "neutro económico" (leyes de la oferta y la demanda, por parte de los capitalistas), y al de la "emancipación femenina" (particularmente de las feministas socialistas). Se trata de discursos alternativos, con los cuales el capitalismo convive y manipula. De esta forma, en ciclos de crisis del mercado de trabajo por escasez de mano de obra, las mujeres son llamadas a participar; mientras que en ciclos de crisis del mercado de trabajo por abundancia de mano de obra, las mujeres son excluidas del mercado de trabajo.

Público y privado

Según Arendt (1958), el espacio público estaba originalmente constituido por los hombres que "se aparecían" frente a los otros, y se hablaban en un *interesse* o mundo común. Entre los griegos, el espacio público equivalía a la *polis*, mientras que el espacio privado equivalía a la casa. En el *espacio público*, cada *qui*¹ se presentaba ante los otros, sin fundirse en el anonimato colectivo. El espacio público era el espacio plural y heterogéneo por excelencia, donde lo único igual estaba constituido por el derecho a la palabra y a la acción.

La capacidad humana de organización política se oponía directamente a esa asociación natural cuyo centro estaba constituido por la casa (*ôikia*). El *espacio privado* (que era el espacio de las mujeres y de los esclavos) se encontraba en la esfera de las necesidades, de todo aquello relacionado

¹ *Qui* es una palabra latina, que significa quien. En este contexto, alude a la individualidad de la persona, a sus características y particularidades, que la destacan de otras personas.

con el mantenimiento y la reproducción de la vida. La ley de lo privado era la desigualdad universal, y el espacio privado era el reino de la necesidad.

La *esfera social*, que no es privada ni es pública, es un fenómeno relativamente reciente, cuyo origen coincidió con el surgimiento de la modernidad europea y cuya forma política es el Estado-Nación. Lo social es la forma de colectividad humana en la cual el *qui* pierde su poder de aparecer, de hablar y actuar, en la confusión anónima. En la confusión anónima ya no existe lo público y lo privado (la sociedad de masas es su ápice). En lo social todo se exhibe *pêro* nadie aparece. Todo se dice *pêro* nadie habla. La aparición de lo social implicó la pérdida de la pluralidad pública y de la desigualdad privada, a partir de una ley de *igitaldad* entendida como homogeneización.

La esfera social espera de cada uno de sus miembros un cierto tipo de comportamiento, imponiendo innúmeras y variadas reglas, todas ellas tendientes a "normalizar" la conducta de sus miembros, a destruir la acción espontánea o la palabra inusitada. La aparición del espacio social en el mundo occidental moderno implicó la reducción de lo público en beneficio de lo social, y paralelamente la esfera social se instituyó como espacio de mediación entre lo público y lo privado.

Estos conceptos de esfera pública, social y privada indican caminos interesantes para repensar la feminización de la docência latinoamericana en el nivel primário del sistema educativo nacional. Con la aparición de un "cuerpo docente", cuya construcción fue, en América Latina, paralela a la incorporación de las mujeres, la tarea docente pasó a ser pautada y controlada cada vez más; y los profesionales especializados pasaron a ser intercambiables. Por tanto, se ubican en la esfera social, donde los *qui* no hablan (por sí mismos, ya que no producen o critican el conocimiento a ser transmitido) ni aparecen (en el sentido de que los docentes carecen de singularidades al ser intercambiables). Si la tarea docente se convirtió en extensión de las actividades domésticas, si los alumnos (uniformados) dejaron de tener personalidad propia para pasar a ser pensados como equivalentes, la escuela primaria pública se encuentra en la esfera social.

Estado educador

El concepto moderno de nación se asocia a fenómenos cohesivos, que intentan integrar las múltiples particularidades regionales (Rivas; 1986). El elemento original dei *Estado nacional moderno* es el de vincular regiones dispares y dispersas simbólicamente (a través de la creación de una comunidad imaginaria, según el concepto de Anderson; 1977) y materialmente (através de la creación dei mercado interno y sus relaciones con el mercado internacional).

Para Calderon (1988), la *modernidad* fue en Europa el resultado de un largo proceso de racionalización y secularización, mientras que en América Latina fue producto de una introducción "forzada" por via de la colonización en primera instancia, y de las elites criollas republicanas dei siglo XIX en segunda instancia. En América Latina, la organización de los Estados nacionales estuvo determinada por la re-definición de las relaciones económicas internacionales, a través de la constitución dei sistema de economía-mundo. La universalización dei capitalismo requería de la formación de Estados nacionales latinoamericanos, que renovasen los pactos coloniales bajo nuevos esquemas (Donghi; 1986).

En Europa occidental, el Estado nacional se constituyó como expresión y resultado dei desarrollo de la sociedad civil. Su sistema de dominación se basó en el consentimiento de las masas, en tanto estas creían ejercitar su auto-gobierno en un Estado que las representaba. Este tipo de Estado nacional burguês se diferencia radicalmente de los *Estados nacionales oligárquicos de América Latina* (Carmagnani; 1984). Las naciones latinoamericanas se originaron y consolidaron a través de y por el Estado, y no a la inversa como ocurrió en Europa occidental. El Estado nacional latinoamericano no se constituyó en representante de la sociedad civil, sino en el encargado de conformarla.

Para integrar una nación en América Latina, era requisito superar el aislamiento, la miséria, y dotar ai país de instituciones y legislación modernas. A juicio de los políticos de la época, se requería de políticas educativas a mediano

y largo plazo, con inversiones significativas para construir edificios, formar un cuerpo docente homogéneo, sancionar legislaciones en materia educativa y cultural, entre otras cosas.

A nuestro juicio, la creación de los *sistemas educativos nacionales latinoamericanos* obedeció al objetivo de construir *identidades nacionales*, y por tanto, a la intención de otorgar un mínimo de homogeneidad a la población a partir de la creación de las nuevas comunidades imaginarias⁸. La construcción de *sub-identidades* (raciales, sexuales, étnicas, religiosas) se aceleró al mismo ritmo en que el principio de igualdad de los ciudadanos de una misma nación ganó terreno. Los constructores de las naciones fueron, paralelamente, constructores de razas, sexos, etnias, clases (Williams; 1989). Es un doble movimiento, que iguala a los seres humanos a partir de la construcción de la identidad nacional, y asimismo los diferencia, a través de la creación de sub-identidades (las mujeres, los indios, los negros, los trabajadores, entre otras), todas ellas englobadas en la identidad nacional. En el reino de la igualdad, son las sub-identidades las que permiten discriminar a los individuos.

La escuela pública se tomó la encargada legal y legítima de transmitir la nueva identidad nacional, a través de tradiciones inventadas (la historia, el folklore, los rituales, etc.) (Hobsbawm y Ranger; 1983), inventadas fuera de la escuela pero re-creadas y re-producidas por ella. Y, paralelamente, el sistema educativo nacional se tornó en uno de los mecanismos privilegiados de clasificación de la población (heterogénea) en sub-identidades (sea por su exclusión total o por su exclusión parcial, es decir, el no acceso de determinados grupos a ciertos niveles y modalidades del sistema educativo).

En América Latina, la educación pública fue pensada para romper con el pasado colonial y construir a la nación y al ciudadano (Zea; 1949). En este

⁸ El nuevo modelo agro-exportador no precisaba de calificación de la mano de obra para su implementación. Si precisaba de profesionales y burocratas, que fueron formados en los niveles secundario y superior del sistema educativo. Por tanto, la expansión del nivel primario del sistema educativo en América Latina se vinculó prioritariamente con una función política: transmitir, socializar y disciplinar a la población según los nuevos valores nacionales. Se estableció una nueva paradoja. La función política del nivel primario del sistema educativo, sistema ubicado discursivamente en el espacio público, fue desempeñada por mujeres (que en el mismo discurso debían permanecer fuera de la esfera pública). Esta paradoja fue resuelta por la separación entre producción y transmisión de saberes: las maestras transmitían pero no producían los saberes.

contexto, se necesitaba un número importante de maestros, que llevaran a cabo esta "obra civilizadora" en todos los rincones del país. En el discurso de la época, se asigna gran importancia a la formación de un *corpo docente*, para la implementación del proyecto educativo nacional. Para un proyecto de tal envergadura no era suficiente la acción pedagógica de maestros aislados, que enseñaran a unos pocos lo que ellos mismos sabían. Se necesitaba de un cuerpo de profesionales, que llevara a cabo simultáneamente la misma tarea civilizadora.

Es necesario, sin embargo, establecer algunas diferencias en lo que se refiere a la constitución del Estado nacional en Brasil. La forma federativa y descentralizada que asumió el Estado nacional a partir de 1891 colocó serias limitaciones a su rol de Estado Educador. Sin embargo, podemos encontrar ciertos paralelismos con otras experiencias latinoamericanas. En primer lugar, el proyecto pedagógico de envergadura nacional existió discursivo y materialmente: autores como Veríssimo (1890) representan el aspecto discursivo, mientras que el *Pedagogium* de Benjamin Constant representa su aspecto material. En segundo lugar, la Constitución de la República de 1891 delegó en los estados (ex-provincias) la competencia de legislar y proveer educación primaria. Es decir, la educación primaria pasó a ser materia de las políticas públicas gubernamentales, aún cuando no fuese directamente ingerencia del Estado nacional.

Educación femenina

En el período que transcurre entre 1850 y 1930, la educación femenina y la mujer como educadora se instituyeron como objeto de reflexión político-pedagógica europea y americana. Si bien antes de 1870 se debatió sobre estas problemáticas, el alcance del debate (en términos de cantidad y tipo de actores involucrados) no fue tan amplio ni tan intenso, y no se debatió sobre:

a) el concepto de educación femenina como preparación para la administración científica del hogar y la salvaguarda de los jóvenes (futuros ciudadanos) de la nación;

b) la mujer como trabajadora docente, funcionaria dei sistema educativo nacional (público);

c) la igualdad de los sexos y su coeducación.

La educación femenina previa se dirigia a las muchachas de clases privilegiadas (canto, danza, francês, etc.) y en aulas particulares o en aulas particulares y congregaciones religiosas. En algunos casos, fue implementada formación específica para que las mujeres de sectores desfavorecidos se desempeñasen mejor como empleadas domésticas (en particular las acciones educativas fomentadas por las asociaciones de beneficência, escuelas de artes y ofícios).

En nuestro período de análisis, la preocupación específica por la educación de las mujeres se relacionaba basicamente con el nuevo concepto de *maternidad* (Badinter; 1980). La mayoría de los pensadores latinoamericanos de la época sostenían el siguiente principio político-pedagógico: la más importante función de los educadores es instruir a las mujeres, para que se conviertan en "verdaderas madres", y eduquen correctamente a sus hijos desde su más tierna infância. El concepto de maternidad fue de esta forma ampliado más allá de lo doméstico: tenía una función pública, formar a los nuevos ciudadanos, dentro de las expectativas dei Estado-Nación. Se pensaba que los avances educativos logrados por el Estado nacional estarían en peligro frente a "una ambiente hogareno retrasado".

Los cursos de economía doméstica se convirtieron en regia general en las escuelas para ninas y muchachas. Pretendían elevar la atención dei hogar y de los hijos ai nivel de una ciência. Se alentaba a las alumnas a ejercer más influencia en el manejo dei hogar. Se les enseñaba como organizar las tareas domésticas, como administrar los ingresos y los gastos, como ahorrar dinero, como pedir prestamos para necesidades especiales. Muchos programas comprendían cursos científicos sobre la crianza de los hijos y la higiene personal.

En cuanto a la mujer docente, el trabajo remunerado de la misma fue concebido como una ampliación de sus nuevas tareas en el hogar: la

formación de las jóvenes generaciones. Se necesitaba un cuerpo docente, de bajo costo, que llevase a cabo la "gran cruzada pedagógica": baratas, dóciles y sin otras oportunidades laborales "decentes" y atractivas, las mujeres pasaron a ser consideradas "educadoras por excelência". La maestra tenía ventajas comparativas frente al maestro, dado que para los políticos y pensadores de la época "las mujeres instruyen menos pero educan más". Además, si la mujer había sido definida como la encargada de los niños en el hogar, parecía razonable que continuase con su labor pedagógica en el ámbito escolar del nivel primario.

Profesión docente

Se denomina profesión a toda actividad laboral o tipo de ocupación habitual que requiere de una preparación o calificación específica. En el caso de la profesión docente, la preparación específica se relaciona con la formación académica y la formación pedagógica, generalmente impartida por instituciones creadas a tal efecto (Debesse y Mialaret; 1978). La especificidad de la profesión docente se define sobre cuatro criterios diferentes:

- a) El tipo de contrato que regula el ejercicio de su profesión. el docente es un profesional subalterno, al cual se le asigna la tarea de transmitir saberes de diferente tipo (valores, saberes instrumentales, normas de conducta, etc).
- b) La relación con el conocimiento o formación académica: el docente es un profesional que domina ciertas áreas de conocimiento, a ser transmitidos. Capacitados fundamentalmente para transmitir, los docentes no fueron pensados como productores o críticos del conocimiento que ellos mismos transmiten.
- c) La relación con la infancia o formación pedagógica: el docente es un profesional que trabaja con la infancia (y debe tener la capacidad y las metodologías específicas para ello).

d) La relación simbólica dei docente con la sociedad: el docente se habria convertido en el "sacerdote" indiscutible dei saber legitimado.

El reclutamiento y formación dei personal adecuado constituyó una de las premisas fundamentales para la empresa de construcción de los sistemas educativos de alcance nacional en América Latina. La práctica de enseñar, que hasta ese momento se había realizado de manera mas o menos espontânea, requerirá por parte de aquellos que la desempeñen la posesión de ciertas destrezas y habilidades, certificadas por un título de maestro. La constitución de un *corpo docente o magistério* homogéneo aseguraría un proceso relativamente unificado de inculcación cultural. El desempeño de la práctica pedagógica ya no quedo librada a la subjetividad de personas individuales (según maneras y hasta incluso formaciones previas desiguales), sino que presentó un carácter tipificado, pautado. Implico que aquellos que la realizasen, estuviesen provistos de un *corpus* de conocimiento específico y compartido. El requisito formativo posibilitaba *intercambiar* individuos (los maestros de escuela primaria), sin que sufriera alteraciones la función social desempeñada (práctica pedagógica).

El cuerpo docente o magistério, como todo grupo social, tiene una doble existência. Por un lado, la existência material objetiva, que puede ser cuantificada según una serie de propiedades (sexo, edad, origen social, etc). Por otro lado, y en relación con esa existência material, el magistério puede ser analizado como representación cultural o matriz de significado (Feldfeber; 1990). Esta doble existência dei magistério, *material y simbólica*, tiene consecuencias en relación ai sexo y ai género: su existência material objetiva en cuanto a la composición dei alumnado normalista según el sexo; y las representaciones acerca dei magistério, que prescriben el deber ser dei docente en una forma genericamente discursiva.

La mayor parte de la literatura específica presenta la particularidad de considerar a la docência como una profesión asexualada. Se ha llegado ai extremo de afirmar que "los estúdios normalistas ayudan a *los alumnos* a desempeñar

mejor sus roles de *esposa y madre*" (Rosemberg; 1990). Esta frase resulta ejemplar, en el sentido de revelar las paradojas de la lógica patriarcal que permanece aún en el reino de la igualdad, donde el Sujeto o el individuo siempre es enunciado en su forma gramatical masculina.

Formación docente

Hacia finales del siglo XVII surgió la preocupación por la formación docente en los estados territoriales del ámbito germánico. Se inauguraron en diferentes ciudades y vinculados a diferentes tipos de instituciones (escuelas primarias, orfanatos, etc.) los *seminarios de formación de maestros (Lehrerseminaren)*, básicamente a cargo de teólogos. Hacia mediados del siglo XVIII surgió y se expandió en el contexto del Imperio Austro-Húngaro la *escuela normal (Normalschule)*, también a cargo de teólogos (Engelbrecht; 1984 y O'Brien; 1970)⁹. Con la Revolución, se incorporó en Francia el modelo institucional de las escuelas normales (*écoles normales*), pero en un contexto básicamente laico.

En los Estados Unidos de América, la escuela normal surge en la primera mitad del siglo XIX, y crece paralelamente con la escuela primaria. Concomitantemente, entre 1820 y 1860 tuvo lugar la transición hacia la feminización (predominancia relativa de mujeres) de la profesión docente (Apple; 1987). En América Latina, en la segunda mitad del siglo XIX comenzaron a fundarse escuelas normales con el fin de expandir la educación popular (Weinberg; 1984). Sin embargo, poco sabemos aún acerca de la *génesis* de la incorporación de las mujeres tanto en las Escuelas Normales (como alumnas) como en las escuelas primarias (como docentes).

⁹ En los libros contemporáneos sobre Historia de la Educación, generalmente se identifica el origen de la escuela normal con la Francia pos-revolucionaria (y particularmente con la figura de Lakanal), sin reconocer sus antecedentes prusiano y austro-húngaro. Sin embargo, la primera vez que se utilizó la expresión escuela normal (*Normalschule*) fue en 1763, cuando el sacerdote católico Von Felbiger fundó en Sagan (ciudad que pertenecía a Prusia en ese momento) una escuela modelo para la formación de maestros que enseñaban lecto-escritura y cálculo. La primera institución de formación de maestras fue el curso normal (*Normalkvrse*) para señoritas, fundado en 1783 en la ciudad de Múnster (Westfalia).

El *título docente* se convirtió en garantía de competencia más allá de las propiedades de los sujetos portadores. El título docente, en tanto credencial de competencia cultural, confino a su portador un valor convencional, constante y garantizado jurídicamente en relación con la cultura. Es precisamente la titulación la que instituyó al grupo como realidad trascendente a los individuos, mediante una forma jurídica y valores del grupo (Bourdieu; 1989), y la que permitió la intercambiabilidad de los profesionales. La concepción que dio origen al cuerpo docente es el resultado de un proceso de re-definición del campo de la *circulación y reproducción de saberes*. Institucionalizar prácticas pedagógicas significó trazar límites precisos entre saberes socialmente válidos y no válidos, entre inculcadores legítimos e inculcadores no legítimos. Y también significó excluir de la escuela y de la formación de los maestros la *producción de los saberes* socialmente válidos.

Feminización de la docencia

La bibliografía consultada nos permitiría postular *dos tipos de feminización de la profesión docente*, según la relación establecida entre la incorporación de mujeres al cuerpo docente, la obligatoriedad escolar y la pre-existencia de un cuerpo docente masculino:

a) *Proceso básicamente conflictivo*: cuando la obligatoriedad escolar y la formación de un cuerpo docente masculino antecedieron al proceso de feminización, y el conjunto de los actores masculinos involucrados se oponía firmemente al ingreso de las mujeres a la actividad de enseñanza (implicando en contrapartida y en algunos países, acciones de movimientos feministas). En estos casos, el proceso de feminización de la docencia tuvo lugar más tardíamente, y generalmente estuvo asociado **a la salida** de los hombres de sus puestos de trabajo a raíz de guerras.

b) *Proceso sin conflictos*: cuando la obligatoriedad escolar y la formación

de un cuerpo docente tuvieron lugar paralelamente o incluso con posterioridad a la fundación de instituciones destinadas a la formación de personal, y los actores masculinos involucrados concordaban y apelaban al ingreso de las mujeres en la actividad de enseñanza. En estos casos, el proceso de feminización de la docência se desarrolló más rápidamente.

Estos procesos de feminización sin conflictos difieren radicalmente de los procesos conflictivos en cuanto a la construcción discursiva, por parte del Estado, de la profesión docente: las mujeres fueron llamadas a participar activamente en el proceso de consolidación de un sistema educativo nacional en aquellos países donde el peso de la tradición de un cuerpo docente masculino no existía. En América Latina el discurso sobre el sistema educativo nacional re-definió el significado de la tarea docente y lo vinculó a una nueva identidad femenina. En los países europeos, la construcción del sistema educativo nacional excluyó discursiva y materialmente a las mujeres.

En la literatura especializada, se reflejan asimismo *dos significados de feminización de las profesiones*, que se corresponden con metodologías diferenciales para su tratamiento:

- a) Significado cuantitativo (feminización): en este sentido se refiere al aumento del peso relativo del sexo femenino en la composición de la mano de obra en un determinado tipo de ocupación.
- b) Significado cualitativo (feminización propiamente dicha): se refiere a las transformaciones en un determinado tipo de ocupación, originadas a partir de la feminización y en relación a la imagen de lo femenino predominante en la época, que implican un cambio en el significado de la profesión.

Existe una relación intensa entre el acceso masivo de mano de obra femenina en una determinada profesión (feminización) y la progresiva transformación cualitativa de la misma (feminización). Con el ingreso

masivo de mujeres a una profesión, disminuyen las remuneraciones y el trabajo pasa a ser considerado poco calificado. Por otro lado, cuando las profesiones se feminilizan, comienzan a ser concebidas como extensión en el espacio público de la función privada de reproducción social (v.g.: las maestras, las enfermeras, se conciben en relación a la función de "cuidar") (Novaes; 1987 y Louro; 1989). Finalmente, al considerar el proceso de transformación de una profesión, habría que considerar como se ha producido el cambio y por qué.

¿Por qué fue fácilmente admitido que las mujeres ingresen por la puerta de la escuela normal a la vida pública? Diversos factores actuaron en este sentido: además del discurso oficial (que fomentaba la incorporación de las mujeres al sistema educativo nacional como mano de obra barata y disponible), pedagógicamente se creía que las mujeres estaban en mejores condiciones de estimular en los niños y en las niñas diversas capacidades centrales para la pedagogía científica de la época, que ya no se basaba más en el lema "la letra con sangre entra". Las mujeres "suavizarían" las técnicas pedagógicas, disciplinarían sin castigar. Socialmente, era más fácil admitir que los niños quedasen en manos de mujeres dentro de la escuela (al fin y al cabo, ¿no eran socializados en las casas por las mujeres?), que admitir que los hombres pasasen a educar a las niñas. Por otro lado, las mujeres en la escuela se encontraban en un espacio público pero sin demasiados riesgos de "corrupción moral" (Morgade; 1990).

Sintetizando: creemos que la implantación del proyecto oligárquico y patriarcal en América Latina, estuvo acompañada del desarrollo de un discurso nuevo, que asignó lugares y roles específicos a las mujeres, porque:

- a) debía liberar fuentes de trabajo para los hombres (inmigrantes, ex-esclavos, criollos que ya no guerreaban, etc), y eliminar la competencia femenina era un camino;
- b) debía asegurar la constitución y consolidación del nuevo tipo de familia moderna, la familia nuclear (censable, cadastrable, controlable, célula básica

de los modernos estados nacionales); para ello asignaba a las mujeres la función de reproducir (biológica y socialmente) a la fuerza de trabajo, a través de la re-definición de los roles de esposa y madre;

c) debía expandir la educación primaria y esta expansión era muy costosa: edificios, cuerpo docente, libros, etc; las mujeres resultaban la menor inversión y la más segura: sus saláridos podían ser menores a los masculinos y permanecían en sus puestos de trabajo por falta de otras oportunidades mejores. Por otro lado, es necesario tener en cuenta que las maestras casadas generalmente trabajaban media jornada, restándoles la otra mitad para desenvolverse como madres y esposas.

En este sentido, la conformación de un cuerpo docente predominantemente femenino se relaciono directamente con la voluntad política, con las políticas públicas implementadas, y con las acciones de ellas derivadas. Indirectamente, se relaciono con la redefinición de las esferas pública, privada y social; con la elaboración de identidades específicas de género, étnicas y nacionales; y con la redefinición del concepto de maternidad. Todos estos fenómenos, interconectados, crearon un nuevo personaje: "la querida maestra" o la "segunda mama".

Bibliografía¹⁰

ALBISETTI, James C. (1988), *Schooling German Girls and Women. Secondary and Higher Education in the Nineteenth Century*, Princeton University Press, Princeton.

ALLIAUD, Andrea (1989), *El maestro como categoria social: génesis y desarrollo Argentina (1880-1915)*, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Junio (mimeo).

ANDERSON, Benedict (1977), *Nação e consciência nacional*, Atiça, São Paulo, 1989.

El año de edición original figura entre paréntesis.

- APPLE, Michael (1987), "Ensenanza y trabajo femenino: un análisis histórico e ideológico comparado", *Revista de Educación*, n.283, Mayo/Agosto, p.79-99.
- ARAÚJO, Helena C. (1990), "As mulheres professoras e o ensino estatal", *Educação e Realidade*, Universidad Federal do Rio Grande do Sul, v. 16, n.2,jul./dez., p.45-57.
- ARENDT, Hannah (1958), *A condição humana*, Forense-Universitária, Rio de Janeiro, 1983.
- BADINTER, Elisabeth (1980), *L 'amour en plus. Histoire de l 'amour maternel*, Flammarion, Paris.
- BENDIX, Reinhard (1964), *Nation-Building and Citizenship*, University of California Press.
- BERNARDES, Maria T. C. C. (1989), *Mulheres de ontem? Rio de Janeiro ~ Século XIX*, T. A. Queiroz, São Paulo.
- BOURDIEU, Pierre (1989), *La noblesse d'état. Grandes Ecoles et esprit de corps*, Les Editions de Minuit, Paris.
- BREHMER, Use (Hrsg.) (1980), *Lehrerinnen. Zur Geschichte eines Frauenberufes. Texte aus dem Lehrerinnenalltag*, Urban & Schwarzenberg, Munchen.
- CALDERON, Fernando (Org.) (1988), *Imágenes Desconocidas: La modernidad en la encrucijada Post-Moderna*, CLACSO, Buenos Aires.
- CARMAGNANI, Marcelo (1984), *Estadoy sociedad en América Latina (1850-1930)*, Grijalbo/Crítica, Barcelona.
- COLLIN, Françoise (1986), "Du prive et du public", *Les Cahiers du Grif*, n.33, Printemps, p.47-68.

- COMTE, Auguste (1830-1842), *Cours de Philosophie Positive. Discours sur l'esprit positif*, Editions Garnier Frères, Paris, 1934.
- COROMINAS, Joan (1954), *Diccionario Crítico Etimológico de la Lengua Castellana*, Gredos, Madrid.
- CORVALAN, Graciela (1990), *Mujery Educación en América Latina*, Grupo de Estudios de la Mujer Paraguaya (GEMPA), Asunción (mimco).
- DEBESSE, M. et MIALARET, G. (1978), *Traité des Sciences Pédagogiques. VII: Fonction et Formation des Enseignants*, Presses Universitaires de France, Paris.
- DONGHI, Túlio Halperín (1986), *Historia contemporânea de América Latina*, Alianza, Buenos Aires.
- DURKHEIM, Emile (1893), *La división dei trabajo social*, Akal Editor, 1982.
- ENGELBRECHT, H. (1984), *Geschichte des österreichischen Bildungswesens*, Wien.
- FELDFEBER, Miriam, *Génesis de las representaciones acerca dei maestro. Argentina, 1870-1930*, Universidad de Buenos Aires, Instituto de Ciências de Ia Educación, Buenos Aires, Octubre de 1990 (mimco).
- FOSTER, Robert (1991), "Making National Cultures in the Global Ecumene", *Annual Review of Anthropology*, n.20, p.235-260.
- GLAZER, P.M. and SLATER, M. (1986), *Unequal Colleagues: the Entrance of Women into the Professions*, New Brunswick, New Jersey.
- HAUSEN, Karin (1976), "Die Polarisierung der 'Geschlechtscharak-tere' — Eine Spiegclung der Dissoziatin von Erwerbs — und Familienleben", in: Conze, W. (Hrsg.), *Sozialgeschichte der Familie in derNeuzeit Europas*, Ernst Klett Verlag, Stuttgart, S. 363-393.
- HOBSBAWN, Eric & RANGER, T. (Ed.) (1983), *The invention oftradition*, Cambridge University Press, Cambridge.

- ILLICH, Ivan (1982), *Le genre vemaculaire*, Editions du Seuil, Paris, 1983.
- JACOBI, Juliane (1990), "Geistige Mtitterlichkeit", *Die deutsche Schule*, 1.Beiheft, Weinheim, S. 204-224.
- KELLEHER, F.A. (1988), *Gender, state policy andprofessionalpolitics: Primary school teachers in France 1880-1920*, New York University, New York.
- KOVEN, Seth and MICHEL, Sonya (1990), "Womanly Duties: Matemalist Politics and the Origins of Welfare States in France, Germany, Great Britain, and the United States 1880-1920", *The American Historical Review*, v.95,n.4,p. 1076-1108.
- LAROUSSE, P. (1867), *Nouveau Dictionnaire Etimologique et Historique*, Larousse, Paris, 1971.
- LAVRIN, Asunción (Comp.) (1985), *Las mujeres latinoamericanas. Perspectivas históricas*, Fondo de Cultura Económica, México.
- LOURO, Guacira L. (1989), "Magistério de 1º Grau: um trabalho de mulher", *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 14, n.2, jul./dez., p. 31-39.
- MARX, Karl (1867), *Das Kapital. Khtik der politischen Òkonomie*, Erster Band, Dietz Ve Verlag Berlin (MEW 23), 1984.
- MORGADE, Graciela (1990), *El determinante de género en el trabajo docente de la escuelaprimaria*, FLACSO/Programa Argentina, Buenos Aires, Tesis de Maestria, Área Educación y Sociedad.
- NOVAES, Maria E. (1987), *Professora primária: mestra ou tia*, Cortez Editora, São Paulo.
- O'BRIEN, George (1970), "Maria Theresa's attempt to educate an Empire", *Paedagogica Histórica*, v.10, n.3, p.542-565.
- RIVAS, E. Torres, "La Nación: problemas teóricos e históricos", en: Lechner, Norbert (ed), *Estado y Política en América Latina*, Siglo XXI, México, 1986, 4. edición.

- ROSEMBERG, Fulvia et alii (1990), *Mulher e educação formal no Brasil: estado da arte e bibliografia*, REDUC/INEP, Brasília.
- SAMARA, Eni de M. (1989), *As mulheres, o poder e a família*. Paulo, século XIX, Marco Zero/Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo.
- SCOTT, Joan W. (1983-1988), *Gender and the politics ofHistory*, Columbia University Press, New York, 1988.
- SHORTER, Edward (1975), *Naissance de la famille moderne*, Seuil, Paris, 1977.
- SIMMEL, Georg (1911), *Sobre la aventura. Ensayos filosóficos*, Ediciones Península, Barcelona, 1988.
- STODOLSKY, C. E. (1987), *Missionary of the feminine mystique: the female teacher in Prússia aa and Bavaria: 1880-1920*, State University of New
- URBAN, Wayne (1990), "Historical Studies on Teacher Education", in: Houston, R. (Ed.) (1990), *Handbook of Research on Teacher Education*, MacMillan Publishing Company, New York/London, p.59-71.
- WAINERMANN, Catalina y NAVARRO-ARANGUREN, Marysa, *El trabajo de la mujer en la Argentina: un análisis preliminar de las ideas dominantes en lasprimeras décadas dei siglo XX*, CENEP, Buenos Aires, 1979, mimeo.
- WEINBERG, Gregório (1984), *Modelos educativos en la historia de América Latina*, Kapelusz, Buenos Aires.
- WILKING, Susanne (1990), "Die Berufsausbildung der Volksschullehrerinnen und Volksschullehrer in Italien von 1860 bis 1900", *Paedagogica Histórica. InternationalJournal ofthe History of Education*, XXVI, 3, Gent, S. 47-
- WILLIAMS, Brackette (1989), "A class act. Anthropology and the race to nation across ethnic terrain", *Annual Review of Anthropology*, n.18, p.401-444.

ZEA, Leopoldo (1949), *Dos etapas del pensamiento en Hispanoamérica. Del romanticismo al positivismo*, El Colegio de México, México.

ZEA, Leopoldo (1986), *América Latina en sus ideas*, Siglo XXI, México.

Recebido em 14 de Janeiro de 1994.

Silvia Cristina Yannoulas, mestre em Ciências Sociais pela Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)/Programa Argentina, é doutoranda em Sociologia pelo Programa de Doutorado Conjunto FLACSO/UnB em Estudos Comparativos sobre a América Latina e o Caribe.

This paper analyses the process of teaching force's feminization, in Latin-America (1870—1930). We discuss the relationship between the feminization of this profession, the building and expansion of national education systems, and the elaboration and diffusion of different kinds of identity (especially gender and national identities). This article is organized around "Key-words", so as: sexual difference, sexual division of labor, public and private, educator State, feminine education, teaching profession, teacher's education and feminization of the teaching profession.

Cet article se propose de contribuer avec certains apports théoriques aux débats sur le procès de féminisation de la profession enseignante dans l'école primaire des pays latino-américains entre 1870 et 1930. On discute les relations entre la féminisation du corps enseignant, la constitution et l'expansion des systèmes de l'éducation nationale et l'élaboration et diffusion de différentes identités (en particulier des identités de genre

et de nationalite). Le texte est organisé autour de "mots-clef" directement liés à la problématique de la féminisation, tels que différence sexuelle, division sexuelle du travail, public et privé, État enseignant, éducation féminine, profession enseignante, formation des maîtres et féminisation du corps enseignant.

Este artículo tiene por objetivo aportar elementos teóricos al debate sobre el proceso de feminización de la docencia en la escuela primaria, en el contexto latinoamericano, entre los años 1870 y 1930. Discute la relación entre la feminización de la docencia, la constitución y expansión de los sistemas educativos nacionales, y la elaboración de distintos tipos de identidades (particularmente identidades de género y nacionales). Se organiza alrededor de "palabras-clave" (key-words), vinculadas a la problemática de la feminización: diferencia sexual, división sexual del trabajo, público y privado, Estado educador, educación femenina, profesión docente, formación docente y feminización de la docencia.

Segunda Edição _____.

*Reforma Universitária e Mudança Social**

Florestan Fernandes

Sociólogo, professor emérito e catedrático de Sociologia I da Universidade de São Paulo (USP), e deputado federal pelo Estado de São Paulo

A reforma universitária já é, em si mesma, uma manifestação da mudança social, ao nível institucional. As pressões de mudança, a partir do meio externo e da própria universidade, precisaram tornar-se muito fortes para que ela se desencadeasse.

Na presente discussão não iremos analisar vários problemas centrais em um estudo sociológico do assunto. Deixaremos de lado tanto as causas e os efeitos da resistência à reforma universitária, por parte círculos conservadores, em geral, e dos professores ou profissionais liberais, em particular, quanto as várias etapas percorridas pelo equacionamento, difusão e consolidação das várias correntes de opinião, que desembocaram no vasto processo atual. Depois que se constituíram as nossas universidades nominais, pela conglomeração das escolas superiores preexistentes, e a criação das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, as primeiras críticas sistemáticas à estrutura, funcionamento e rendimento da "universidade brasileira" partiram dos chamados pioneiros da educação nova, de professores universitários ligados principalmente ao setor da pesquisa e dos graduados que adquiriram melhor formação científica, a qual serviu de suporte à paulatina cristalização de uma mentalidade universitária no

* Originalmente publicado na revista *Argumento*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, v.1, n.3, jun. 1974. Reproduzido com permissão do autor, a quem agradecemos a gentileza.

Brasil. As coisas caminharam tão depressa, durante as décadas de 40 e 50, que a reforma universitária passou a ser uma reivindicação geral nos quadros universitários jovens e logo caiu, graças à colaboração destes com os estudantes, no âmbito das "reformas de base" ou das "reformas de estrutura" das grandes organizações estudantis, como a UNE e suas congêneres estaduais.

A presença maciça dos estudantes marcou uma alteração substancial nos objetivos e formas de atuação das correntes anteriores. Elas punham a questão em termos de uma crítica abstrata da situação existente e de reivindicações ideais, defendidas apenas no plano das ideias. Os poucos jovens universitários atuantes não contavam com meios de ação para irem além dessa postura, dependendo totalmente dos estudantes e de suas organizações para passarem ao plano da "pressão de massa" e da ação. Os estudantes começaram propondo-se a reforma universitária como uma tarefa puramente interna e imanente à reconstrução espontânea da universidade brasileira'. Todavia, a resistência crônica da maioria do corpo docente, a inércia cultural da própria instituição e a apatia política da sociedade brasileira diante da questão, mesmo através de governos tidos como "populistas" e "pró-esquerdistas", conduziram os estudantes a radicalizarem suas exigências e a reformulá-las politicamente. Descobrimos que seria impossível "mudar a universidade" sem "transformar a sociedade", eles deram novo ímpeto às correntes reformistas e empalmaram seu controle ideológico².

Esse breve resumo sugere duas coisas importantes. Primeiro, em comparação com outras sociedades nacionais latino-americanas, a reforma universitária surgiu, como movimento social, com relativo atraso no Brasil

¹Primeiro Seminário Nacional de Reforma Universitária, realizado em Salvador (maio de 1961), do qual o autor deste trabalho participou, com uma exposição sobre "As Funções da Universidade no Meio Social Brasileiro", por exemplo, que preocupava-se substancialmente com a renovação institucional da universidade.

²Não nos interessa discutir aqui pormenores da história da reforma universitária como movimento social. O leitor que se interessa pelo assunto encontrará as principais indicações em Marialice Mencarini Foracchi, *O Estudante e a Transformação da Sociedade Brasileira*, São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1965, cap. 5; e "Estudante e Política no Brasil", *Aportes*, Paris, janeiro de 1968, n. 7. p. 89-101.

(na Argentina, por exemplo, na década de 20, ela já levava às reivindicações quantitativas ou qualitativas conhecidas e produzia frutos legais). O meio brasileiro demonstrou menor maturidade intelectual e pequena vitalidade crítica. Mesmo depois da reforma universitária ser defendida até pelos círculos militares e empresariais, caindo no domínio da "política conservadora", ainda revelamos profundas debilidades no delineamento das mudanças internas substanciais por que deve passar a "universidade brasileira". Segundo, em compensação, o movimento eclode com maior violência — como "desafio às estruturas arcaicas" — e tende, em suas tendências mais atuantes, a exigir "a negação da ordem social existente". Portanto, nasce com uma impregnação política que o primitivos movimentos latino-americanos de reforma universitária não possuíam. Eles eram, basicamente, manifestações utópicas do "pensamento crítico liberal". Suas polarizações com a "negação da ordem" eram superficiais ou então, faziam parte das orientações ideológicas de facções direitistas, socialistas ou comunistas do movimento.

Não dispomos de dados e de conhecimentos indiretos para examinar todos os aspectos de uma eclosão reformista tão ampla e complexa. Pensamos que a rapidez do processo foi negativa, principalmente para a universidade. Grupos dissidentes reduzidos viram-se, de uma hora para outra, travando duas batalhas desiguais, sob constante perda da iniciativa, pelo menos provisória, em favor dos círculos conservadores. Nem sequer tiveram tempo de concatenar, amadurecer e depurar seus alvos ideais na luta pela reconstrução da universidade. Operaram, assim, mais como uma força de condenação, que impunha a destruição das "estruturas arcaicas", como um fator histórico inexorável. Como os círculos conservadores detinham o controle político da situação global, eles absorveram o impacto e acabaram liderando a modernização, fazendo-a desaguar no tradicional impasse histórico-social em que se encontra a sociedade brasileira. No entanto, existem aspectos positivos. A destruição envolve uma reposição: os homens não destroem socialmente senão aquilo que eles querem reconstruir. Os alvos e os objetivos visados contêm, pois, o que é substantivamente

"dinâmico" e "construtivo" do movimento de reforma universitária. A anomia e a apatia da sociedade brasileira, somadas à capacidade de obstrução e de resistência sociopática à mudança dos círculos conservadores no poder, converteram a reforma universitária em um parto difícil. Isso não impediu que os alvos e os objetivos ganhassem a cena histórica e neles se impusessem como os verdadeiros polarizadores a longo prazo da "reconstrução da universidade" e da "transformação da sociedade".

Vamos limitar-nos a este aspecto. Aliás, ele é que nos separa do passado e oferece uma linha divisória em relação ao futuro distante. Os que defendem a ciência, o pensamento crítico e a pesquisa criadora vivem de esperança. Uma esperança ténue e irracional, mas que se alimenta de lutas incessantes e sem tréguas. Os ganhos podem parecer irrisórios e a própria causa excessiva para as forças que conseguimos mobilizar socialmente. Não obstante, não estamos em confusão moral e em retirada. São os outros, os corifeus do pensamento conservador e seus seguidores, que perdem terreno. Por isso, vale a pena reexaminar alvos e objetivos latentes ou explícitos, tentando estabelecer o que ele significam nos três níveis distintos: 1º) da universidade, considerada como núcleo institucional das mudanças previstas e desejadas; 2º) da sociedade, encarada como o *locus* das ações reformistas e, portanto, como o princípio e o fim daquelas mudanças; 3º) das relações estruturais e dinâmicas da universidade com a sociedade, porque uma não pode se alterar sem precipitar alterações concomitantes na outra.

A reforma universitária no âmbito institucional

No plano institucional, o movimento de reforma universitária possui duas vinculações exclusivas. Uma, voltada para a destruição de modelos institucionais que são autênticas sobrevivências do "antigo regime"; outra, orientada para a construção da *universidade nova*.

Não nos interessa retomar e aprofundar, aqui, a análise e a crítica do

que foram, institucionalmente, as escolas superiores tradicionais e as universidades conglomeradas, a que elas deram origem. O fato é que a "escola superior tradicional" e a "universidade conglomerada" constituíam versões pobres de uma precária assimilação de "modelos arcaicos" de ensino superior. Elas organizavam a vida intelectual como parte de uma "situação colonial" crônica de dependência cultural. Produziram efeitos construtivos — pois a função de formar um tipo de bacharel, apto para desenvolver várias atividades intelectuais, ligadas às profissões liberais, à "cultura desinteressada" ou às atividades práticas, de natureza burocrática ou política, e para preencher os papéis intelectuais correspondentes, envolvia consequências intelectualmente produtivas — sem dinamizá-los, diferenciá-los e convertê-los, contudo, no arcabouço de uma instituição educacional e cultural *em crescimento*, e no suporte de um desenvolvimento educacional e cultural *auto-sustentado*. Os modelos institucionais, segundo os quais elas se configuravam, chegaram ao extremo de ser suplantados pelas exigências educacionais e culturais emergentes. Ocorreu um *lag* ou demora cultural; a sociedade alterou-se com maior intensidade, apresentando necessidades educacionais e culturais que a "escola superior" e a "universidade" não podiam (e "não queriam", através da vontade predominante tradicionalista dos professores) satisfazer. Ao longo da evolução republicana, em menos de meio século, as principais instituições de "ensino superior" e de "alta cultura" deixaram de exprimir as pulsações e as inquietações da sociedade envolvente. Esta abria-se para a crise do mundo capitalista moderno e precisava de novas técnicas sociais de saber e de ensino; aquelas imobilizavam-se numa viscosa intemporalidade, perdendo sua eficácia até para a preparação de profissionais liberais.

A reforma universitária emergiu como tentativa de mera regeneração e recuperação institucionais. Não se atentou, durante as décadas de 30 e de 40, que os modelos institucionais vigentes haviam passado por um secular processo de abasileiramento. Em consequência, a correção de seus defeitos estruturais ou funcionais não dependia, apenas, de alterações

puramente institucionais. Para eliminar tais defeitos (mantidos os antigos modelos) seria preciso modificar, concomitantemente, as relações da escola superior tradicional e da universidade conglomerada com a sociedade (especialmente com os "interesses criados" das profissões liberais e dos círculos sociais conservadores). Perdeu-se muito tempo nessa direção. No fundo, os quadros intelectuais jovens das universidades brasileiras eram vitaminados pela ideologia educacional, pseudamente "avançada" e "liberal", das *elites* culturais. A ruptura se deu graças ao desmascaramento espontâneo: as diversas pressões, procedentes dos diferentes setores da pesquisa científica, da atividade intelectual crítica e da fermentação propriamente política, caíram no vazio. Tanto na Universidade de São Paulo, quanto no plano federal, evidenciou-se que a escola superior tradicional permitia tão-somente uma renovação de fachada. Esta ocultava, de modo permanente, não só a perpetuação e o agravamento das velhas distorções, mas o aparecimento e a propagação de novas inconsistências³. Aos poucos formou-se e generalizou-se a convicção de que a velhas escolas superiores e a universidade são inconciliáveis. As realizações que tentaram essa transição perdiam, assim, o seu fascínio; e o problema real passava a ser o de como construir a "universidade brasileira", partindo-se do patamar limitativo ou obstrutivo da escola superior tradicional. O afã de "regenerar" e de "recuperar" os antigos modelos institucionais cede lugar, então, a um novo tipo de aspirações ideais. Tendia-se a refletir numa dupla direção crítica. De um lado, procurava-se pôr em evidência a qualidade e a variedade das exigências urbano-industriais no Brasil, mas que não eram atendidas (ou eram atendidas deficientemente) pela escola superior tradicional e pela universidade conglomerada. De outro, atentava-se para os requisitos educacionais e culturais da civilização urbano-industrial emergente e para a impossibilidade de atendê-los através dos modelos

³Para o autor e vários os seus companheiros de geração a situação crítica irreversível surgiu com as duas cnses que atravessou a Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras em 1958 e 1959 (cf Florestan Fernandes, *Educação e Sociedade no Brasil*, São Paulo, Dominus Editora, Editora da Universidade de São Paulo, 1966, Parte II, caps 4 e 5). "Então se iniciou, para nós, a análise sistemática da 'universidade conglomerada' e a luta por sua superação".

institucionais existentes. Daí resultavam: 1^o) um novo estilo de consciência e de explicação das deficiências qualitativas do "ensino superior"; 2^o) uma nova formulação da "ideia de universidade". Descobriu-se que não adiantava, pura e simplesmente, multiplicar os estabelecimentos de ensino superior. As massas crescentes de matrículas e de graduados escondiam uma mentira estatística. Em vez de sanar as deficiências, agravávamos a situação, difundindo a "má escola" e o "mau ensino". E, o que era em si mesmo mais importante, que deviam ser procuradas novas vias de superação do impasse, mediante a criação de modelos institucionais de universidade que respondessem, simultaneamente, aos requisitos ideais de civilização urbano-industrial, às necessidades educacionais ou culturais emergentes e às possibilidades materiais ou humanas da sociedade brasileira. Foi nesse momento, portanto, ao encerrar-se a década de 50, que a reforma universitária ganhou proporções internas e dimensão histórica de "movimento social". As intenções reformistas dentro do "ensino superior" e da "universidade" deixam de ser apanágio do pensamento crítico individual para se converterem em expressão de um "querer social" empenhado na criação da *universidade brasileira*.

Sob essa perspectiva, a reforma universitária atingiu seu clímax histórico como um movimento social, que procura ajustar atitudes e comportamento inconformistas de estudantes ou professores universitários à necessidade de adaptar a universidade às exigências educacionais e culturais da sociedade brasileira em transformação. Dois elementos são importantes em tal definição.

Primeiro, a *universidade ideal* não foi projetada como uma unidade perfeita e acabada, mas representada à luz das funções reais ou potenciais que ela deveria preencher na sociedade inclusiva. Assim, separava-se a construção da nova universidade das relações de imitação, assimilação e dependência culturais em face das nações capitalistas "avançadas", "centrais" ou "hegemônicas". Tendo-se em vista o padrão de civilização vigente, a comunicação com o exterior, nessa matéria, é inevitável e em si mesmo produtiva. No entanto, não se esboçou — como sucedeu no início

do século XIX — a tendência a importar modelos institucionais resultantes da experiência histórica de um povo determinado (Portugal, na ocasião). Ao contrário, prevaleceu a disposição de expurgar a universidade conglomerada de suas inconsistências estruturais e de suas deficiências funcionais, promovendo-se a valorização do todo estrutural-funcional, que se apresentava dado na experiência histórica brasileira. Este fato é deveras importante, porque evidencia a existência, no bojo do movimento de reforma universitária, de uma tendência ao aproveitamento racional dos recursos materiais e humanos investidos no "ensino superior brasileiro". As funções potenciais a serem exploradas ou reelaboradas foram extraídas dos requisitos da civilização urbano-industrial, ao nível de complexidade que ela alcançou no Brasil e da continuidade do seu desenvolvimento no futuro. Segundo, as conexões profundas da universidade com a sociedade brasileira foram localizadas com referência a uma sociedade nacional dependente e subdesenvolvida em transformação. Por conseguinte, as funções realizadas, latentes ou manifestas da "universidade" podiam ser compreendidas como parte de processos civilizatórios dos quais o Brasil participa naturalmente. O "padrão de desenvolvimento dependente" pressupõe e acarreta forma de crescimento educacional e cultural que envolvem "progresso educacional" e "progresso cultural", embora não sejam as formas de crescimento típicas da evolução primordial, independente e auto-sustentada. O movimento de reforma universitária não ficou preso a essas funções, como faz o pensamento utópico-pedagógico brasileiro, dominado por um liberalismo tradicionalista e conservador. Ao contrário, ele deu maior importância às funções potenciais, reconhecidas ou não, que surgem como requisitos dinâmicos da emergência e da expansão graduais da civilização urbano-industrial no Brasil. A partir daí, ganhou relevo a concepção de que a universidade constitui um complexo sistema institucional, dotado de organização estrutural-funcional pluridiferenciada e de dinamismos de autocrescimento duplamente polarizados (para dentro do sistema, as suas unidades, menores ou intermediárias, e a universidade como um todo; e

para fora: outras instituições, as comunidades locais, conjuntos regionalmente interdependentes de comunidades locais e a sociedade global). Não só a "função de ensinar" passava a ser concebida como uma função a ser desdobrada e diversificada, de modo a inserir-se o ensino pós-graduado entre as tarefas centrais da universidade em uma sociedade que precisa racionalizar socialmente a seleção e o aproveitamento intensivo do talento. O ensino graduado entrou em uma nova categoria, sendo representado como um ensino para "grandes números" (ou de massa), mas sem caráter magistral e técnico-propedêutico (ou seja, como um ensino pré-especializado, informativo e formativo, de maneira a equipar o estudante para a rápida aprendizagem e a realização eficiente dos papéis intelectuais inerentes às diversas especialidades profissionais). Literalmente falando, essas são as implicações de qualquer "modernização do ensino superior" que procura ajustá-lo às exigências educacionais e culturais do mundo urbano-industrial ou simplesmente urbano brasileiro. A mesma concepção também dava relevo a três outras funções da universidade, tolhidas ou deprimidas até o passado recente. A "função de pesquisar", concebida como uma função de importância equivalente à do ensino e ainda mais decisiva para a aceleração e autonomização do desenvolvimento educacional e cultural do país, por causa das consequências diretas ou indiretas da expansão interna da ciência e da tecnologia avançada. A "função de criação intelectual", antigamente tolhida e irrelevante, por desenrolar-se sistematicamente através dos papéis intelectuais dos profissionais liberais, e que hoje precisa ser coordenada, intensificada e dirigida pela universidade, da qual a sociedade espera a produção original ou a impulsão a certos tipos de saber. E a "função de gerar um pensamento crítico", tanto sob a modalidade de autoconsciência dos problemas da sociedade nacional e seus dilemas na civilização vigente quanto sob o modo de reflexão crítica sobre o destino do homem nessa civilização e a natureza das "grandes opções históricas" (que ela nos oferece, ou que podemos criar através de seus recursos materiais e humanos). Ainda aqui, portanto, não prevaleceu a antiga obcecação de importar "instituições

prontas e acabadas". A experiência de outros povos — porventura "avançados", "centrais" e "hegemônicos" — serviu somente para esclarecer o caráter dos arranjos institucionais envolvidos por uma "universidade integrada e multifuncional", ou o sentido de sua contribuição para formas autônomas de desenvolvimento educacional e cultural.

Em resumo, a reforma universitária, depois de adquirir a consistência e as influências de um movimento social, equacionou ideais novos de organização da universidade. O repúdio às "estruturas arcaicas" do ensino superior fez-se acompanhar por uma busca inquietada e ardente de soluções alternativas, adaptadas à melhor utilização dos recursos materiais e humanos existentes ou exploráveis e à autonomização educacional e cultural da sociedade brasileira. Por isso, o movimento defende um novo padrão de organização institucional da universidade, que desemboca, em termos da tradição ocidental moderna, no que se poderia designar como um modelo de *universidade integrado e multifuncional*. Esse padrão de organização põe os universitários — estudantes, professores, pesquisadores ou administradores — diante de tarefas totalmente novas. As mais específicas e marcantes dessas tarefas é reconstruir internamente a universidade (em suas partes, no seu todo e em seu rendimento); dentre as mais complexas e gerais, adaptar a estrutura, o funcionamento e o crescimento da universidade brasileira ao papel histórico que ela deve ter como fonte de negação e de superação da dependência cultural e do subdesenvolvimento educacional. Nas fronteiras do presente e do futuro, a universidade brasileira não deverá contentar-se em contribuir para "acelerar o desenvolvimento". Ou ela será capaz de produzir um novo padrão intelectual de desenvolvimento educacional e cultural "autônomo", ou ela submergirá, outra vez, tragada por um processo de senilização precoce que fará dela um "rebento moderno de estruturas arcaicas" ou uma "objetivação arcaica dos tempos modernos". A reforma, com que a universidade brasileira depara, é total e completa. Abrange a sua constituição e modo de ser, o seu rendimento intelectual e a sua relação com o destino histórico da sociedade brasileira.

A reforma universitária no âmbito societário

O movimento da reforma universitária esbarrou com uma resistência intensa e multiforme dentro das escolas superiores. Entretanto, essa resistência não era especificamente intelectual. Quase se pode dizer que ela fazia parte e exprimia dramaticamente uma "tradição cultural". O "poder de dirigir e de fazer escolhas" sempre foi indiscutivelmente, uma prerrogativa do "setor ilustrado e responsável" da coletividade. Em poucas palavras, sempre foi exercido pelas *elites* dos estratos sociais que pertenciam à *sociedade civil*, os quais detinham o monopólio do poder político institucionalizado, e o exerciam como se agissem em nome da coletividade como um todo. No fundo, a célebre interpretação do *mandato abolicionista*, feita por Nabuco, segundo a qual o abolicionista obedeceria a uma delegação inconsciente, da parte dos que a faziam, e seria assim o "delegado gratuito" de seres que, "de outra forma não teriam meios de reivindicar os seus direitos nem consciência deles"⁴, é válida até hoje. Os círculos conservadores, de extração tradicional ou de origem recente, representam-se como sendo os únicos com condições intelectuais, morais e políticas para "tomar decisões de interesse coletivo", e para "gerir responsabilmente a nação". A intensa mobilidade social horizontal ou vertical e as fortes mudanças culturais ocorridas na sociedade civil, servindo de baliza política ao pensamento e ao comportamento conservadores. Os professores que resistiam à reforma universitária agiam menos como "catedráticos" que como os representantes desse estado de espírito conservantista dentro das escolas superiores e das universidades. O poder que eles não queriam dividir e "degradar", não era o poder inerente à cátedra e à instituição — mas o poder que lhes advinha do fato de representarem na cátedra e na instituição, aquele poder mais geral e intocável, dos estratos sociais "ilustrados" e "responsáveis" os únicos que seriam "capazes de decidir" e de fazê-lo "em nome de todos".

⁴Cf. Joaquim Nabuco, *O Abolicionismo*, Londres, Tipografia de Abraham Kingdon & Cia., 1883, p.17-23.

Sob esse aspecto, o movimento de reforma universitária teria, mais cedo ou mais tarde, de desmascarar esse estilo de resistência à mudança e de combater, diretamente, suas fontes reais. A cátedra não se apresentava, apenas, como um núcleo de preservação e de fortalecimento de modelos escolares ou de hábitos educacionais arcaicos. Ela era, por sua essência, o bastião do pensamento e do comportamento conservadores dentro da escola superior isolada ou da "universidade". Combatê-la equivalia a declarar guerra aberta aos próprios círculos sociais que compunham a sociedade civil e monopolizavam socialmente, por meio dela, o poder econômico, cultural e político. É importante que se compreenda isso claramente. Caso contrário, não se entenderá: 1º) a aparentemente estranha importância conferida pelos estudantes e pelos professores mais ou menos propensos à mudança à "guerra de vida e morte" declarada à cátedra; 2º) a reação monolítica das classes conservadoras, que se opuseram à reforma universitária como se ela constituísse um cataclismo social e só cederam tardiamente, de má vontade e com intento dissimulado de absorver o controle direto ou indireto das fases políticas dos processos de reconstrução da universidade; 3º) a extensão inevitável do confronto das "forças conservadoras" e das "forças radicais", do plano restrito da universidade para o cenário mais amplo da sociedade global. Em síntese, ao pôr em questão as estruturas arcaicas do ensino superior o movimento de reforma universitária ameaçava as estruturas arcaicas de todo o sistema. E, para vencer a resistência às inovações dentro da instituição, ele tinha de provocar, combater e sobrepujar a resistência sociopática à mudança das próprias classes sociais dominantes. O paradoxo da situação aparece no fato de que estas cederam, antes de se verem propriamente derrotadas. Em consequência, o significado do combate à cátedra perdeu sua substância política e cultural, sem que as várias correntes do movimento da reforma universitária se dessem conta do que estava ocorrendo. Continuaram seus ataques a uma estrutura de poder que se esvaziara, e não reorganizaram a estratégia global, que deveria ter-se deslocado, rapidamente, para o plano especificamente político-administrativo e legal, no qual se operou a

revitalização, agora amplamente dissimulada, da resistência conservadora à reforma universitária.

O fato crucial é que a irracionalidade da reação conservadora forçou o deslocamento das pressões pela reforma universitária⁵. Ao atingir o caráter especificamente histórico de movimento social, ele sobrepõe, ao objetivo primordial, de reconstrução da universidade, a missão de negar, através da "negação das estruturas arcaicas da universidade", a ordem social existente e o monopólio conservador do poder. A inexistência de meios normais e institucionais de participação cultural e política dos jovens, a ilegalidade das organizações estudantis e a repressão policial-militar (que se tornou cruel e sistemática depois de 1964), contribuíram poderosamente para que essa missão adicional se convertesse no elemento político do movimento de reforma universitária e, no final das contas, na principal fonte de sua propagação e explosão. O afã de destruir a velha escola superior e a universidade que ela gerou não passou a segundo plano. Da mesma maneira, o afã de construir a universidade "nova", "crítica" e "democrática" não perdeu sua importância anterior, nem o significado utópico que possuía, como tentativa de modificar a realidade histórica. O que se transformou, em sentido profundo, foi o clima intelectual, moral e político do movimento, e o modo de encarar a própria viabilidade da reforma universitária. Enquanto se confiou na "racionalidade burguesa", supunha-se que a reconstrução da universidade dependia de soluções técnicas. Depois que se constatou que a racionalidade em questão se definia num plano muito estreito e que ela, sob a obsessão do monopólio do poder, avaliava e selecionava politicamente as soluções técnicas, a reconstrução da universidade redefiniu-se como problema político. Uniram-se os dois pólos: a reforma universitária equacionava-se como

⁵Sobre a irracionalidade do comportamento conservador, cf Florestan Fernandes, *Sociedade de Classes e Subdesenvolvimento*, Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1968, pi 15-126; e sobre o caráter sociopático de sua reação à mudança, cf. idem, *A sociologia numa Era de Revolução Social*, São Paulo, 1963, Companhia Editora Nacional, esp. cap. 7 (ver também cap. 8); sobre a inadequação do horizonte cultural aos problemas sociais emergentes, cf idem, *Mudanças Sociais no Brasil*, São Paulo, Difusão Europeia do Livro, 1960, cap. I (esp. p. 62-79), c cap. X (esp. p. 274-280).

uma reforma da sociedade. A razão? E que não se via como aplicar as soluções técnicas, descobertas ou viáveis, mantidas as condições atuais; isto é, sem o controle do poder pelos que desejavam e exigiam, socialmente, a reforma universitária. Como escreve Gorz, "o que é possível tecnicamente não é durante muito tempo possível politicamente"⁶. O que se pretendia era tornar "politicamente possível" o que se sabia ser "tecnicamente possível" e "historicamente necessário".

Bem ponderadas as coisas, seria difícil que o pêndulo não girasse da forma indicada. O cerceamento conservador não pára no plano técnico. Ele tende a aprofundar-se, pela dinâmica mesma de seus interesses sociais e de seus alvos políticos. Só sob a hipótese de um regime social estável e sob total controle conservador, este se mostra capaz de combinar racionalmente *interesses particularistas e interesses coletivos*. Tome-se, como exemplo, a atuação inovadora de Nabuco de Araújo, através de vários papéis políticos e burocráticos que desempenhou⁷. A criação de uma ordem legal, que coibisse o mandonismo, a violência e a opressão dos poderosos aparecia como requisito *sine qua non* da formação e da consolidação de uma sociedade nacional integrada. Em semelhante contexto, certas facções conservadoras, puramente reacionárias e obscurantistas, podem-se opor à mudança. Mas o pensamento conservador é capaz de apreendê-la, ao nível das soluções técnicas; e o comportamento conservador é capaz de consumá-la, ao nível das soluções políticas. Estabilidade social e poder de controle, eis os ingredientes que impedem o pensamento e o comportamento conservadores de se sentirem ameaçados, infundindo-lhes eficácia prática como dimensão volitiva e inteligente da mudança sociocultural. No entanto, alteradas essas condições, ambos perdem seu ponto de equilíbrio e sua faculdade de orientação racional. Sob forte instabilidade social e sob riscos de

⁶ André Gorz, *O socialismo Difícil*, trad. de Mana Helena Kuhner, Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1968, p.82.

⁷ Cf Joaquim Nabuco, *Um Estadista do Império*. Nabuco de Araújo: sua Vida, suas Opiniões, sua Época, São Paulo, Companhia Editora Nacional, 2ª edição, 1936, (2vol.), passim.

incapacidade potencial ou real de controle da situação, o pensamento e o comportamento conservadores tornam-se fundamentalmente reacionários. Então, tendem a projetar a mudança na esfera política, tentando descobrir os seus eventuais efeitos, a curto e a longo prazo, nas estruturas de poder existentes. Toda mudança, principalmente toda mudança que pareça concorrer para deprimir o controle conservador e ameaçar direta ou indiretamente o monopólio conservador do poder é exposta à condenação ideológica, à repressão policial-militar e à exclusão política. No Brasil, entre o último quartel do século XIX e as três primeiras décadas da era republicana, o pensamento e o comportamento conservadores foram profundamente afetados por certas contradições históricas e estruturais. Ao mesmo tempo que as classes possuidoras tentavam erigir uma ordem social competitiva normal⁸, timbravam em preservar ou em fortalecer privilégios sociais (com as iniquidades económicas, culturais e políticas correspondentes), herdadas da ordem social escravista. As condições histórico-sociais nem sempre favoreciam esse desígnio. Ou a instabilidade social solapava e destruía o equilíbrio da situação, como ele era definido de uma perspectiva conservadora; ou o poder de controle conservador, malgrado as facilidades persistentes, revelava-se insuficiente e inconsistente. A adaptação das classes possuidoras, não obstante, não se fez numa linha de aceitação gradual e de tolerância às inovações institucionais e às mudanças estruturais da ordem social. Primeiro, surgiu uma propensão bem definida a submeter as inovações e as mudanças sociais a uma espécie de filtragem sistemática. Alberto Torres equaciona teoricamente essa propensão, ao ligar a "restauração conservadora e reorganizadora" a uma seleção prévia rigorosa das inovações e das mudanças sociais⁹. O paroxismo dessa propensão, porém, só se concretizaria posteriormente. O golpe de Estado de 1964, por exemplo, evidencia de

*Em confronto com os padrões, as normas e os valores sociais das sociedades capitalistas hegemónicas da época.

⁹Cf. Alberto Torres, *O Problema Nacional Brasileiro*. Introdução a um Programa de Organização Nacional, São Paulo, Companhia Editora Nacional, 3ª edição, 1938, passim.

forma típica que o pensamento e o comportamento conservadores não cedem terreno no plano político. As "soluções técnicas" são toleradas e aceitas: ou quando elas parecem ser politicamente "neutras"; ou quando existem meios para coibir ou neutralizar seus efeitos políticos que produzam impacto negativo sobre o monopólio conservador do poder.

O que vem a ser de veras importante, no contexto histórico, é que assim o poder político conservador sabotava e impedia a reforma universitária. De um lado, porque projetava as soluções técnicas formuladas numa área de impugnação ideológica e moral. Não podendo inquinar intrinsecamente aquelas soluções, com frequência apoiadas pelas experiências pedagógicas das nações capitalistas "avançadas", os círculos conservadores viam-se na contingência de forjar vulnerabilidades. Atacavam a posição dos próprios agentes ou defensores da reforma universitária, tentando desacreditá-los como "subversivos", "agitadores" ou "comunistas", e incriminá-los como "perturbadores da ordem pública". De outro lado, porque, ao proceder desse modo, se comprometia com o que pretendia evitar. O poder político conservador acabava tendo de avançar na direção da reforma universitária. Se não o fizesse, ficava sujeito ao descrédito e à desmoralização. Ao tomar uma bandeira que não era nem poderia ser sua, corrompeu a imagem da reforma universitária e moldou-a à sua feição. O que, finalmente, os círculos conservadores sancionavam, através da atuação do Estado ou dos seus próprios representantes nos corpos docentes e discentes, equivalia a uma contrafação. Como não podiam avançar até as soluções técnicas adequadas e imperiosas, adulteravam os meios e os fins de todo o processo, reduzindo a reforma universitária a um jogo de regras fixas, em que estão empenhadas as aparências das coisas, não a sua realidade histórica.

A irracionalidade do pensamento e do comportamento conservadores não procedia de fatores puramente pessoais. Embora tivesse raízes psicossociais fáceis de identificar, ela nascia de uma situação histórico-social que expunha o poder político conservador a uma terrível impotência. No fundo, ele se via prisioneiro de um círculo vicioso. As soluções técnicas conhecidas não podiam ser postas em prática, por serem incompatíveis

com suas próprias razões políticas. Essa circularidade, ao mesmo tempo estrutural e histórica, afetou a substância e a orientação das várias correntes em que se desdobrou o movimento da reforma universitária. A irracionalidade da posição conservadora deriva de sua debilidade política. Ao Exagerar o peso do elemento político, os círculos conservadores procuram resguardar-se das consequências previstas ou imprevistas das soluções técnicas. Por motivos opostos, os defensores da reforma universitária se viram tentados a cair em uma circularidade simétrica. Uns, exarcebando o fator procrastinado na reação conservadora, e levando as soluções técnicas à condição de pura magia. Incidiam, assim, em um erro crasso. Ignorando o elemento político e o fato de as soluções técnicas só serem possíveis sob composição aberta ou dissimulada com os círculos conservadores, acabaram fazendo o seu jogo político. Outros, querendo anular as vantagens da posição conservadora, exarcerbaram a importância relativa do elemento político. Adotaram uma estratégia que conduz à negligência ou à condenação simplista das soluções técnicas. Como não dispunham de meios para derrotar a curto prazo o poder político conservador em seu próprio terreno, não conseguiram nem quebrar nem abalar a ordem social existente. O pior é que repetiram, por motivos opostos, erros de ótica análogos aos cometidos pelos círculos conservadores. Convictos de que as soluções técnicas não lograriam viabilidade política, investiram sua atividade crítica na destruição das "estruturas universitárias arcaicas", convertendo a própria destruição em um processo predominantemente político. No momento em que os círculos conservadores modificaram sua estratégia, dando uma guinada na direção de uma reforma universitária de inspiração conservadora, os "ultra-radicais" não dispunham de um estoque de soluções técnicas alternativas, suscetíveis de dinamização política ao nível institucional. Em síntese, a rigidez estratégica e o dogmatismo político dos círculos radicais alimentaram, por várias razões, ajustamentos prejudiciais ao andamento e ao alcance da reforma universitária. Primeiro, porque a privou da contribuição intelectual criadora de seus agentes mais ardorosos e

intransigentes. Segundo, porque os comprometeu com arranjos variavelmente imediatistas, que levavam em conta as exigências do elemento político ao nível da sociedade global, mas subestimavam os avanços de ordem técnica, em sua maioria institucionalizáveis. Terceiro, porque ao negligenciar as soluções técnicas e as potencialidades especificamente institucionais de mudança, deixaram que o poder conservador mantivesse aí a sua iniciativa "técnica" e "política".

Tudo isso evidencia que a irracionalidade da situação histórico-social fez com que o cerceamento conservador envenenasse as forças socialmente construtivas da reforma universitária. O movimento de reforma universitária não saiu, em consequência, aviltado ou enfraquecido. Ele apenas sofreu uma perda de influência relativa direta e imediata. Assistia-se, de novo, a um processo social recorrente. No momento crítico de alguma alteração institucional profunda, os círculos conservadores assumem o controle político das inovações, solapando-as, deprimindo-as ou adulterando-as. Todavia, estamos numa era de mudança social acelerada. Mesmo que os círculos sociais conservadores consigam impedir que o movimento de reforma universitária contribua para alargar e aprofundar a desagregação de ordem social vigente, eles não possuem meios económicos, sócio-culturais e políticos para estabelecer o monopólio conservador do poder em bases monolíticas. Mesmo na linha da continuidade do capitalismo dependente, o padrão de desenvolvimento emergente colide com essa possibilidade histórica. Nas sociedades capitalistas subdesenvolvidas, tal padrão de desenvolvimento dependente requer a criação de uma infraestrutura educacional e cultural que impõe um modelo de reforma universitária, que transcende aos limites e às esperanças do pensamento conservador. Embora as forças que sustentam internamente o movimento de reforma universitária defendam uma política educacional e cultural que se opõe, frontalmente, aos desígnios das influências externas, desencadeadas pela reorganização do espaço económico, social e cultural do mundo capitalista dependente, através das grandes organizações internacionais que encarnam o capitalismo

monopolista, esse fato possui implicações estruturais e dinâmicas que não devem ser ignoradas. O poder conservador enfrenta dois tipos de pressões: um interno, outro externo. A sua margem de conciliação e de contemporização é limitada. A previsão mais simples consiste em que, mesmo que tenha êxito na preservação de certas posições estratégicas, está condenado a uma crescente tolerância diante das soluções técnicas. Em um certo limite, acabará impotente para controlar tais soluções em termos próprios, tendo de aceitar formas de equacionamento político da reforma universitária extras e anticonservadoras.

De outro lado, é patente que o exclusivismo conservador concorre para reforçar as orientações preponderante ou unilateralmente políticas do movimento de reforma universitária. A mistificação conservadora engendra a anulação dos que confiavam na absorção institucional de soluções técnicas, independentemente de alterações drásticas da ordem social, e dos que ficavam a meio-termo, lutando simultaneamente, mas de forma equilibrada, ao "nível técnico" e ao "nível político". Desse ângulo, os proventos da "reforma universitária" conservadora constituem uma vitória de Pirro. Eles poderão forçar o esvaziamento daquele movimento. Mas, incentivando-o a evoluir numa direção bem mais perigosa para o poder conservador: o impasse e a frustração, sob o atual clima de opressão organizada e de violência sistemática, tenderão a concentrar a negação sobre a ordem social existente. Então, o movimento de reforma universitária se diluirá e desaparecerá. Ao diluir-se e ao desaparecer, porém, engendrará um movimento muito mais amplo, complexo e profundo, que se proporá a destruição da ordem social existente como condição e ponto de partida históricos de toda e qualquer reforma, inclusive da reforma universitária. Nos marcos dessa transformação, o protesto juvenil e a inquietação intelectual deixarão de manifestar-se isoladamente. A reforma universitária converter-se-á em objetivo secundário de movimentos sociais interdependentes. Em compensação, poderá realizar-se e desenvolver-se livremente, como um processo democrático de reconstrução da universidade de "dentro para fora".

O condicionamento recíproco

A análise feita demonstra que o movimento de reforma universitária começou como uma tentativa de reorganizar institucionalmente a universidade. Esse continua a ser o seu motivo central. Tal transformação, no entanto, não se tornou socialmente desejada apenas a partir de uma "crítica interna" da escola superior tradicional e da universidade conglomerada. A consciência de que estas instituições preenchiam mal a função de ensinar e não correspondiam a outras funções essenciais jogou enorme papel na formação e na difusão das avaliações críticas e negativas. Portanto, a sociedade, em suas necessidades fundamentais e em suas alterações em processo, sempre esteve presente na rejeição dos velhos modelos institucionais e na defesa, por vezes violenta e apaixonada, dos modelos institucionais que alcançaram preferência maciça e se acham em vias de implantação.

Todavia o movimento de reforma universitária logo se tornou um movimento de transformação da sociedade. De fato, ele provocou, em menos de uma década, o aparecimento de novas avaliações e de aspirações intelectuais, que punham a escola superior tradicional e a universidade conglomerada em questão. O repúdio, que era de poucos, generalizou-se e tomou conta dos espíritos. Impôs, mesmo, uma reviravolta na estratégia conservadora, que acabou avançando até a absorção das críticas radicais e a concretização parcial de suas reivindicações reformistas. Tudo isso apesar da resistência sistemática da maioria do corpo docente, de parte do estudantado e da indiferença do setor administrativo. O edifício que simbolizava as "estruturas universitárias arcaicas" começou a ruir, sem encontrar soldados que travassem batalhas decisivas. Estava condenado à morte, porque não possuía vinculações dinâmicas com a civilização urbano-industrial em expansão e consolidação. O que tenta renascer, através das ambiguidades de professores que defendem as antigas concepções pedagógicas e do próprio equacionamento conservador da "reforma universitária" não são aquelas estruturas. São certos hábitos e

avaliações que fazem parte de um horizonte intelectual entorpecido, que não se pode transformar com maior rapidez. De outro lado, porém, à força de procurar descobrir como adaptar-se à economia e à organização social de uma sociedade de classe em constituição (e, por isso, em permanente ebulição e em mudança), a universidade desembocou naquilo que se poderia chamar de uma nova tradição intelectual. Em primeiro lugar, os valores e as orientações espirituais, que tendem a prevalecer, representam-se como uma "força ativa". A nova universidade não só quebrou o imobilismo preexistente: pôs em seu lugar disposições contrárias, que visam conferir à universidade funções construtivas, dentro do complexo padrão emergente da civilização urbano-industrial. Em segundo lugar, o movimento de reforma universitária foi mais longe e alimenta esperanças de que a universidade nascente seja um foco de pensamento crítico e de renovação cultural. Em todas as suas correntes predomina a mesma expectativa básica: que a universidade se liberte das tutelas externas e se afirme como um centro de criação de conhecimentos originais, desdobrados em todas as direções do saber, principalmente das formas de saber associadas à ciência, à tecnologia científica e à reflexão crítica sistemática. Em terceiro lugar, o maior êxito daquele movimento não aparece na vitória relativa, que conquistou tão rapidamente contra estruturas e concepções arcaicas. Surge, na direção que propõe e defende com tenacidade, de impregnar a vida universitária renascente com os valores intelectuais e morais de um estilo devida plenamente democrático. A "reconstrução da universidade", deste ângulo, significa substituição de concepções, valores e estruturas autoritários e oligárquicos por concepções, valores e estruturas democráticos e igualitários. Foi por isso que o movimento de reforma universitária entrou em choque frontal com o pensamento e com o comportamento conservadores. Ele tinha de impor-se a negação, a destruição e a superação da ordem social existente, na medida em que não pôde orientar-se de outro modo, sem sacrificar suas aspirações e seus objetivos mais caros e profundos. Acomodar-se às pressões e às composições conservadoras seria o mesmo que trair-se,

relegando ou pervertendo os ideais democráticos que dão sentido à sua existência e legitimidade ao seu impacto revolucionário.

Por si mesmas, as conexões apontadas não significam que a universidade integrada e multifuncional conseguirá criar uma sociedade à sua imagem. Isso seria impossível. Contudo, elas permitem retomar a problemática que resulta da ideologia e da utopia da reforma universitária de um ponto de vista mais amplo. Ao que parece, desaparecidas, amortecidas ou anuladas as compulsões críticas e de rejeição da ordem social existente, que animam o movimento de reforma universitária¹⁰, não desaparecerão, não se amortecerão nem se anularão as técnicas, os ideais e os valores que ele propõe. Tanto ao nível da educação escolarizada, quanto ao nível da produção, divulgação e aplicação dos conhecimentos, essas técnicas, ideais e valores se incorporarão à cultura universitária em elaboração. Em síntese, eles farão parte da mentalidade universitária, que está sendo constituída, e da universidade, que está sendo reconstruída.

Deste ângulo, percebe-se a relação da universidade nascente com os dinamismos da sociedade global e de sua civilização. O movimento de reforma universitária eclodiu em uma fase de transformações críticas de nosso país. A coincidência não é fortuita. Ela resulta de vinculações profundas: ao propor um novo tipo de universidade, estava-se respondendo à necessidade de mudar a própria relação do homem com a educação e com a cultura. A universidade integrada e multifuncional não é uma construção artificiosa de intelectuais desarraigados e dissidentes. Ela é uma resposta, a um tempo "estrutural" e "histórica", às exigências de um padrão de civilização, cuja assimilação está desencadeando uma revolução econômica, social e cultural na sociedade brasileira. Em que sentido e dentro de que limites a universidade nascente poderá servir como força dinâmica institucionalizada dessa revolução, é algo que vai depender da evolução dos conflitos que agitam a cena histórica brasileira. Se prevalecer

¹⁰Essa é uma hipótese que não deve ser perdida de vista. Na medida em que o movimento de reforma universitária conseguir alcançar seus fins, ele será absorvido pela sociedade e desaparecerá, historicamente, como processo social.

o equilíbrio definido pelo poder conservador, o avanço será considerável. Mas ficará contido pelo padrão de desenvolvimento acelerado dependente, imposto a partir de fora, através da irradiação do capitalismo monopolista sobre o "terceiro mundo". Se prevalecerem as soluções alternativas mais arrojadas e especificamente revolucionárias, que levariam ao capitalismo de Estado ou ao socialismo, o avanço será completo (dentro das "probabilidades históricas brasileiras"). A universidade deixará de ser um elo institucional nas relações de dependência educacional e cultural — atuará como uma agência de autonomização educacional e cultural, convertendo-se em fator de equilíbrio e de crescimento do padrão de civilização absorvido.

Essas alternativas são clarificadoras. Elas definem as linhas de rejeição do presente e de construção do futuro em termos do que a universidade deverá ou poderá representar segundo as opções históricas possíveis. Ambas as alternativas exigem uma universidade plurifuncional, de estrutura democrática, dotada de dinamismos educacionais e culturais de profundo teor expansivo e transformador. No entanto, existe uma linha divisória entre elas e que não vem sendo cabalmente discernida pela massa dos participantes do movimento de reforma universitária. O "desenvolvimentismo", por mais puro e exacerbado que seja, só é revolucionário nos limites em que o novo padrão de desenvolvimento colide com as "estruturas arcaicas" da sociedade brasileira. Ele permitirá melhor integração nacional da economia capitalista, do regime de classes e do Estado democrático, inerente à ordem social competitiva. Projetará, portanto, a universidade brasileira em um contexto histórico mais exigente e absorvente. Entretanto, não trará em seu bojo as potencialidades do desenvolvimento educacional e cultural auto-sustentado. Estas se definem, em suas várias gradações, através de um desenvolvimento nacionalista ou das opções socialistas. Nesse limmite, o *elemento político* não operará como barreira ao *elemento técnico*. Ao contrário, à política caberá intensificar as soluções técnicas "possíveis" e promover o fomento das soluções técnicas "impossíveis". Em tal contexto histórico, a universidade

brasileira não seria, apenas, projetada na esfera do que é necessário porque é *útil* ou *indispensável*. Ela se converteria em instrumento de preparação do homem comum para a era da civilização urbano-industrial, e em suporte dinâmico de um padrão autônomo de desenvolvimento educacional e cultural, lastreado por consenso democrático em interesses, aspirações e decisões do povo brasileiro.

É difícil prever, nas circunstâncias atuais, qual será o grau de vitalidade e de tenacidade das diversas correntes que compõem o movimento de reforma universitária. Tanto pode ocorrer que as facções mais radicais sejam afogadas na apatia dominante, vitimadas pela inércia cultural do meio e pelo cerceamento conservador. Quanto pode suceder que as forças de renovação, desencadeadas pela ciência, pela tecnologia moderna e pela inquietação dos jovens ou dos oprimidos, exerçam uma influência construtiva sobre o radicalismo universitário, amadurecendo-o, tomando-o mais exigente e responsável, e impulsionando-o na direção de escolhas políticas consequentes. Aconteça o que acontecer, uma coisa é certa e irreversível. Ele não só modificou as representações correntes sobre o "ensino superior" e o que "deve ser a universidade". Lançou as raízes de um novo relacionamento da universidade com a sociedade, fazendo da reforma universitária o ponto de partida de uma revolução intelectual de consequências previsíveis, mas inestimáveis.

Os Paradigmas da Educação

Mário Osório Marques

Universidade de Ijuí (UNIJUÍ)

À medida mesmo que a educação se faz mola mestra e propulsora das sociedades contemporâneas, mais necessário se torna repensá-la radicalmente e para além do que revelam as ideias claras e distintas, ao estilo cartesiano. Trata-se de repensar o próprio pensamento no que tem ele de impensado, nos seus pressupostos mais esconsos. Para além, ou para mais fundo do que costumamos denominar pressupostos filosóficos, científicos ou técnicos, para além dos modelos e teorias que decididamente esposamos, torna-se imperioso repensar a educação nos seus paradigmas, entendidos estes como as estruturas mais gerais e radicais do pensamento e da ação educativa.

Na visão platônica, paradigma é um modelo exemplar abstrato, noção fundamentalmente normativa que, ao ser introduzida na cultura contemporânea por Thomas Kuhn, rompe com o conceito de linearidade cumulativa na evolução da ciência, mostrando-a em desenvolvimentos cíclicos, instáveis, exigentes de mudanças bruscas em suas regras, sujeitos aos sistemas de valores e crenças básicas de uma época e de uma específica comunidade científica, "um paradigma é aquilo que membros de uma comunidade científica partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma" (Kuhn, 1962, p.219).

Colocamos aqui a questão dos paradigmas não apenas no âmbito da evolução das ciências singulares ou de setores da atividade humana, mas no sentido abrangente de toda ação humana e de todo conhecer em seus eixos de mudanças mais radicais, não estritas, esporádicas ou parciais. E a colocamos, ao mesmo passo, sob o signo da permanente reconstrução histórica em que os paradigmas não se sucedem apenas, mas se interpenetram e permanecem na novidade de nova estruturação na cultura e nas cabeças, necessitados de se distinguirem para sabermos qual deles nos comanda.

Segundo Edgar Morin (1987, p.24), "o nosso pensamento deve investir o impensado que o comanda e o controla. Servimo-nos de nossa estrutura de pensamento para pensar. Teremos ainda de servir-nos de nosso pensamento para repensar a nossa estrutura de pensamento. O nosso pensamento deve regressar às origens, num anel interrogativo e crítico. Senão a estrutura morta continuará a destilar pensamentos petrificantes... Descobri como é vão lutar apenas contra o erro, pois este renasce incessantemente de princípios de pensamento não abrangidos pela consciência polémica. Compreendi como era vão provar apenas ao nível do fenómeno: a sua mensagem é reabsorvida rapidamente nos mecanismos de esquecimento relativos à autodefesa do sistema de ideias ameaçado. Compreendi que não havia esperança na simples refutação: só um novo fundamento pode arruinar o antigo. Por isso, penso que o problema crucial é o do princípio organizador do conhecimento, e que o que é vital hoje não é apenas aprender, não é apenas reaprender, *mas sim reorganizar o nosso sistema mental para reaprender a aprender*".

Neste mesmo sentido — e é necessário nele insistir —, afirma Ortega y Gasset (1972, p.65-66) que na obra de Kant estão contidos os segredos da época moderna, mas lamenta: "O mundo intelectual está repleto de gentis-homens burgueses que são kantianos sem sabê-lo, kantianos fora de tempo, que nunca lograrão deixar de sê-lo porque nunca o foram conscientemente. Estes kantianos irremediáveis constituem hoje o maior entrave ao progresso da vida e são os únicos reacionários que verdadeiramente incomodam".

Como toda ação humana, a ação educativa necessita, dessa forma, tematizar, isto é, erigir em explícita questão de reflexão e discussão, os paradigmas recônditos e, por isso, necessitados de reexame, como base do esclarecimento e da praxis política, vale dizer, gerada e articulada em ampla publicidade crítica.

Reconstruir a educação que responda às exigências dos tempos atuais não significa o abandono do passado, o esquecimento da tradição, mas uma releitura dela à luz do presente que temos e do futuro que queremos, uma hermenêutica que parta do pressuposto de que nenhuma tradição se esgota em si mesma, bem como nenhuma é dona original de seu próprio sentido. Requer a dialética da história que se superem os caminhos andados, mas refazendo-os. Reconstruir não significa ignorar o passado que, na cultura e em cada homem, continua presente e ativo, vivo e operante, mas impõe que nele penetrem e atuem novas formas que o transformem e o introduzam na novidade de outro momento histórico e outros lugares sociais.

Neste sentido, necessitamos realizar a hermenêutica das tradições da educação, porque nelas nos achamos imersos, nós e nossa cultura; e porque de seus aspectos ultrapassados não nos podemos libertar, nem a eles liberar de seus anacronismos, sem uma reflexão abarcante e sem as discussões amplas em que se envolvam todos os interessados na proposta das aprendizagens hoje necessárias. Os paradigmas básicos do saber, que se sucederam interpenetrados e que continuam operantes, necessitam recompor-se em quadro teórico mais vasto e coerente. Sem percebê-los dialeticamente atuantes, não poderemos reconstruir a educação de nossa responsabilidade solidária.

Distinguimos, assim entendidos: a) o Paradigma Ontológico, ou Metafísico; b) o Paradigma Moderno, ou da subjetividade da razão individual; c) o Paradigma Neomoderno, da linguagem pragmática, ou da ação comunicativa.

A educação no paradigma ontológico do saber

Somos herdeiros e continuadores de duas vertentes de pensamento: a greco-romana e a judaico-cristã. Ambas confluem nas formas do pensamento ocidental e, por sua lógica interna, conduzem aos tempos modernos. Mas predomina o modo greco-romano de pensar, em detrimento da forma judaico-cristã, em que a transcendência de Deus criador desmistifica o mundo e o faz objeto de intervenção humana, fundando a história voltada ao futuro de libertação para todos os homens.

A cultura grega é uma cultura aristocrática: a do filósofo dedicado à contemplação. O contexto metafísico da reminiscência, que, para Kierkegaard (citado por Sauvage, 1959, p. 118), é uma constante da espiritualidade grega, com Sócrates e Platão se transforma na vida contemplativa, ou *bios theoreúkos*, e com Aristóteles busca traduzir a visão em palavra (*logos*), pela qual o pensamento realiza a correspondência com o ser das coisas.

A contemplação do *ser para sempre*, para além das aparências físicas (*ton meta ta physica*) é o princípio da Filosofia. A virtude está na contemplação do eterno em sua intrínseca qualidade de totalidade escondida por trás das aparências, sendo critério para a visão a imutabilidade do objeto visto (Arendt, 1992, p. 108-115).

Nesta ontologia em que se ratificam o eterno retorno e o tempo circular da mesmice repetitiva, fundam-se também as distinções entre o universal e o particular, a essência e a aparência, a forma e a matéria, a alma e o corpo. Aí se estabelece a lógica binária da disjunção entre a afirmação e a negação, o certo e o errado, lógica articulada por nexos válidos por si mesmos, como determinações formais independentes dos respectivos conteúdos, formas que o sujeito cognoscente capta, mas não constrói (Piaget, 1970, p.27-29).

Neste paradigma ontológico do ser para sempre posto, educar é inserir o educando na ordem do mundo e dos homens. Da educação que se faz nas mesmas condições de vida das famílias segundo suas ordens e estados

destaca-se, porém, desde logo, a educação do homem político, o cidadão por inteiro, configurado nas leis que determinam a essência humana. Valoriza-se a formação teórica do homem superior, em detrimento da aprendizagem técnica dos ofícios. Opõem-se, assim, a educação para o dizer e fazer a coisa pública, reservada aos cidadãos na *polis*, e o ensino das artes mecânicas, próprio dos trabalhadores livres. Em ambos os casos, educação e instrução funcionam como exercício conscientizador dos costumes existentes.

A escola, como lugar separado e tempo específico de uma formação proposital e sistemática, fundamenta-se no ideal da nobreza aristocrática, como sagacidade e penetração do espírito e como vigor e saúde corporal (Jaeger, p. 12-16 e 24), e se distingue do aprendizado dos ofícios exigentes de instrução, mas não da sabedoria, com a exclusão da maioria da população (escravos ou servos da gleba) no que se refere a qualquer forma de aprendizado proposital. Converte-se, depois, a escola, na Escolástica, em lugar central do acesso à verdade estabelecida.

O ensino, nesta concepção metafísica, consiste em transmitir fielmente verdades aprendidas como imutáveis; e a aprendizagem é assimilação passiva das verdades ensinadas. Ensinar é repetir; aprender é memorizar. É decisivo o papel do professor, insubstituível em sua qualidade de portador individual dos conhecimentos depositados na tradição cultural. Os alunos são todos iguais, desde sua ignorância radical dos conhecimentos de que necessitam para se adaptarem ao cumprimento de suas futuras obrigações (Marques, 1993, p. 15-28 e 105).

A educação na modernidade da razão subjetiva

Em longa gestação de quatro séculos, a partir do colapso do feudalismo no século XIV e das profundas transformações económicas, sociais e políticas do final da Idade Média, afirma-se o ideal iluminista de, pela razão, o homem construir seu próprio destino, livre da tirania e da

superstição. Com a experiência profana pluralista do possível e com o humanismo renascentista surge a consciência da razão humana fundamentada em si mesma e confiante em seu próprio poder (Marques, 1988, p.52-66; 1993, p.29-39).

Na modernidade, a razão se torna autocompreensiva ao se libertar das sugestões normativas do passado, que lhe eram exteriores porque provindas das coisas ou das determinações religiosas, e ao se fundamentar em si mesma como sistema unitário de conhecimento autocentrado no subjetivismo (Habermas, 1990, p.26-27).

Descartes fundamenta no olho da mente, ou consciência, uma nova base de apoio, anterior aos assuntos tratados e à capacidade de operar com ideias claras e distintas. Kant (1989) estabelece como lema do auto-esclarecimento o *sapere aude*: tenha a coragem de fazer uso de seu entendimento. A partir de si mesma, da certeza *a priori* de si mesma, a razão individual desfaz-se de todas as tutelas que a inibem, julga-se a si mesma em seu próprio tribunal (Rorty, 1988, p. 112-114) e estabelece as condições de possibilidade da experiência (Tugendath, 1992, p.21).

Neste novo paradigma da consciência individual como corrente de experiências e projeções, o homem cria seu universo científico e, em separado, seu próprio universo moral, segundo as normas da própria razão. As regras imanentes do funcionamento da mente se definem como epistemologia e adquirem a função metafísica de garantirem os pressupostos do conhecimento e da moralidade. Invertem-se, nesta revolução copernicana, as relações entre o sujeito e o objeto, com o domínio do sujeito sobre os objetos que ele representa e configura. Conhecer é constituir os objetos que se conhecem. O homem conhece o mundo ao transformá-lo pelos instrumentos materiais ou conceituais que elabora. Transforma para conhecer (Mondolfo, 1980, p.275-278).

Esta soberania dos artefatos da razão institui a própria razão como princípio autónomo da produção do saber e em obediência às próprias leis. Em sua auto-afirmação, a razão ignora seus limites e sua necessária ancoragem em critérios ético-políticos de validação, e se enclausura na

racionalidade estritamente instrumental ou estratégica, do emprego de meios e artimanhas para fins de que não toma conhecimento. Com o positivismo, as ciências exatas e naturais reafirmam a crença em si mesmas e se fecham em suas exclusivas competências, segundo uma lógica desvinculada dos fins humanos (Marques, 1988, p.66-87).

O conhecimento agora é representação mental de objetos. Opera-se "com um modelo sensível e inclusive com um modelo ótico" (Tugendath, 1992, p.93-94), transposto ao plano não-sensível de um intelecto que tem algo diante de si. Aliam-se, em Husserl, as experiências internas à intencionalidade com que se direcionam para objetos ainda não existentes (seus objetivos). A razão se faz orientada para fins estabelecidos fora dela, numa teleologia, e, nessa intencionalidade, ignora os sujeitos em interação: faz-se monológica, criadora de toda realidade, espírito absoluto, o *logos* que, para Hegel, na história torna possível a compreensão dela e de sua marcha para um *telos*; e se objetiva como espírito objetivo que compõe a história humana visível na cultura (Stein, 1981, p. 15).

Neste paradigma, a consciência conhece pela representação com que se relaciona com objetos que, para melhor domínio, reduz e fragmenta em especialidades compartimentadas e isoladas de todo seu contexto natural e cultural. As disciplinas científicas fecham-se em seus âmbitos estreitados e se tornam incomunicáveis entre si e inacessíveis aos não iniciados em seus segredos.

Na configuração da sociedade moderna, os interesses privados assumem caráter e importância pública. Não é a discussão política que rege a sociedade, mas a política se subordina à economia e se organiza na forma do estado nacional. Economia e sociedade se fazem globais e onipresentes, absorvendo a vida privada e a reduzindo à interioridade de cada um. Substitui-se a eficácia política da palavra e da ação fundadoras da pluralidade humana, pelo comportamento padronizado e conformista, guiado por um único interesse globalizado e por uma opinião predominante. A sociedade reificada, em que se reduz a dimensão pública à funcionalidade utilitária, oculta os atores sociais reais, concretos e

históricos, à busca de reduzir homens e coisas a objetos substituíveis entre si, a mercadorias, transformados todos em valores de troca (Marques, 1988, p.79).

Nesta lógica da funcionalidade, a educação se faz intencional preparação para a vida e deve moldar-se às exigências postas ao homem capaz de produzir ativamente, "em que, porém, a atividade, o trabalho não se relaciona às tarefas concretas objetivas que cumprirá executar, mas às condições picossociais por elas demandadas. Trata-se de fabricar o trabalhador em lugar separado das relações sociais concretas do trabalho, para que, depois, o processo produtivo o modele segundo seus requisitos" (Marques, 1990, p.73).

Fábrica e escola moderna nascem juntas e condicionam o processo da politização, democratização e laicização da instrução e de uma reorganização do saber, que acompanha o surgimento da ciência acoplada à indústria... Expandem-se e ramificam-se os sistemas educacionais nacionais, inertes e alheios às necessidades de transformações rápidas, defasados em relação aos conhecimentos que de fato impulsionam o processo produtivo, mas não são, como tais, liberados para sua reprodução nas condições de consumo generalizado. (Marques, 1990, p.67-73)

Os currículos escolares configuram-se como mera justaposição de disciplinas auto-suficientes, grades nas quais os conhecimentos científicos reduzidos a fragmentos desarticulados se acham compartimentados, fechados em si mesmos e incomunicáveis com as demais regiões do saber. A elaboração cognitiva faz-se em negação das complexidades do mundo da vida, do engajamento humano e da questão dos valores, questão política, em que implica.

No ensino, substituem-se ao didatismo conteudístico e ao magistrocentrismo da educação até então tradicional a concepção do homem como energia ativa e criadora e o respeito ao significado autônomo da infância, bem como às estruturas do pensamento da criança com suas leis de desenvolvimento individual. Psicologia e trabalho são os pilares

das experiências da Escola Ativa e da Escola Nova, onde o professor é mero facilitador da aprendizagem, quase dispensável na perspectiva de: "quanto menos intervir, melhor".

Reproduzem-se, por aí, as ideias rousseauianas de que o homem nasce bom e a sociedade o corrompe, o utopismo pedagógico baseado na crença de que na escola liberta das injunções sociais está a salvação da sociedade, o inovacionismo didático que relega a segundo plano as questões pedagógicas do quê ensinar a quem, substituindo-as pelos mecanismos disciplinares do aprender a aprender, caminho aberto para a predominância das tecnologias educacionais que camuflam, na aparente liberdade e espontaneidade do educando, os arranjos institucionais e as armadilhas psicológicas que as condicionam. (Marques, 1990, p.73)

Organiza-se o ensino-aprendizagem sob a forma de programação sistemática e minuciosa, orientada por objetivos precisos e quantificáveis, com metas escalonadas e padrões de desempenho verificáveis (Popham, 1978). O método se reduz a procedimentos táticos de sala de aula. Predominam os testes precisos ("objetivos") na avaliação do desempenho comportamental e na mensuração dos resultados da aprendizagem cognitiva.

A educação na proposta de uma neomodernidade centrada na linguagem pragmática do mundo da vida

Na lógica de suas conquistas e sucessos, a modernidade chegou à exasperação e à exaustão de sua eficácia autolegitimadora, constituindo-se em ameaça para o futuro que buscou com tanta sofreguidão. Será ela um projeto inteiramente falido, ou um projeto inacabado, que é preciso reconstruir? Estamos diante de uma pós-modernidade agônica, ou do anúncio de uma neomodernidade promissora?

Não necessitamos descrever aqui a crise da modernidade em nosso século, essa crise radical do pensamento, dos valores, das orientações ético-políticas,

da economia, da cultura. Não uma crise em vários setores ou instâncias, mas a crise da própria modernidade em seu âmago, não em suas formas externas. Aceita-se a modernização e todos a buscam, isto é, aos efeitos externos da modernidade, mas a modernidade, ela mesma em seu cerne, como forma da razão humana, como o próprio exercício da razão, isto está em crise radical. Estão em crise os fundamentos da razão e a própria noção de fundamentos, as condições mesmas da possibilidade do conhecimento (Marques, 1988, p.83-94).

No clima cultural de desmontagem do otimismo romântico do século XIX, irrompem os "irracionalismos", ou melhor, formas outras de racionalidade, as da realidade vivida, da vontade e da ação, da linguagem e do corpo. Ataque frontal à razão iluminista moderna é empreendido por Nietzsche, na agudização da consciência da época, com a intensificação do subjetivismo até o esquecimento de si. Ao perder-se a si próprio, o sujeito é atingido pelo choque do repentino, fundindo-se no momento e se abrindo ao imprevisto, liberto dos constrangimentos da cognição e da teleo-atividade, de todos os imperativos da utilidade e da moralidade.

Não cabe aqui uma análise das posições dos pensadores pós-modernos, desde Heidegger, com Derrida, Foucault e outros pós-estruturalistas franceses, com Luhmann, Lyotard, Kojève, Fukuiama etc. Seja como catástrofe seja como apogeu, o anúncio do fim da história e do último homem significa uma teimosa persistência do paradigma da razão fundamentada na autoconsciência individual/subjetiva, unilateralmente desenvolvida às custas das solidariedades e das possibilidades humanas.

A pós-modernidade é o climax do sonho imperial da razão moderna. Dela faz parte, como sua exasperada autoconsciência agônica, o cansaço crepuscular de uma época em crise, ainda não previsto um outro dia; desesperança e, no fundo, ainda aferrada conservadoramente às próprias bases. Mera pretensão de uma ruptura (Rouanet, 1987, p. 86-97).

Desde os campos da literatura e da arte, a pós-modernidade perpassa todos os âmbitos da pluriforme experiência humana posta em processo de descontinuidade radical, pelo qual se exaurem as possibilidades e se

evanescem todas as formas de vida. Ao tempo otimista da utopia, tempo governado pelo futuro, substitui-se o tempo da presentidade, da agoridade, em que se suprimem toda a dinâmica da temporalidade histórica e as possibilidades de qualquer leitura das tradições. A sociedade e a cultura sujeitam-se a jogos de forças em perpétua mutação.

Tempo dos deslocamentos, fraturam-se as referências ou linhas de orientação: a razão, a história, o Estado, o saber das ciências ou o sujeito coletivo não passam agora de ficção. Desaparecem os limites, os contornos, as fronteiras entre as disciplinas do saber, entre as práticas sociais, com a perda generalizada das identidades e a dissolução dos procedimentos, tudo posto à mercê das combinações e dos jogos de retórica.

Os fundamentos, a centralidade e a universalidade cedem lugar à arbitrariedade das combinações, à fragmentação das formas, ao disfarce e às máscaras, tudo se reduzindo a jogos de espelhos. Neutralizam-se as esperanças num contentamento superficial, sem grandes ganhos ou perdas de uma vida desprovida de eixo que a ordene, condenada a ilusões que a ninguém mais iludem. Tudo se torna indiferente num mundo onde nada mais faz sentido (Marques, 1993, p.55-69).

Instalada no âmago dessa generalizada crise da razão moderna, a educação exige uma reconstrução radical. Não pode iludir-se com as rotinas de programação, exigidas pela simples sobrevivência, em que a novidade não mais inova, apenas faz com que tudo permaneça como era. Não pode abdicar de suas responsabilidades de reflexão e de condução, ante a cruzada da qualidade total em que se empenha o neoliberalismo no afã de ainda salvar o sistema em agonia (*Contexto & Educação*, n.34). Reconstrução radical significa aqui a reconstrução da própria razão, centrada agora não na subjetividade individual ou na particularidade, mas na intersubjetividade da livre comunicação entre os atores sociais, numa profunda revisão epistêmico-hermenêutica.

Não foi tão radical, como se afigura, a mudança do paradigma ontológico da razão ancorada na ordem objetiva do mundo para o paradigma mentalista da razão enquanto subjetividade de uma consciência individual, espelho

onde se refletem as realidades, feitas representações. A proposta que denominamos, ao menos provisoriamente, de uma neomodernidade, visa alterar radicalmente a noção de conhecimento como relação entre sujeitos individuais e objetos, percebendo-o agora na relação entre atores sociais e seus proferimentos, à busca de se entenderem.

A neomodernidade, como reconstrução, não renuncia aos ideais da razão. É, antes, uma re-afirmação do poder da razão a caminho, sempre, de seu próprio esclarecimento: a retomada de um iluminismo que não se feche em sistema auto-suficiente, mas se abra às questões da reconstrução hermenêutica dos saberes, manifestando-se a razão na multiplicidade de suas vozes (Stein, 1991, p.68-69).

Para Habermas, chegou o momento de abandonar o paradigma da relação sujeito-objeto, que tem dominado grande parte do pensamento ocidental, substituindo-o por outro paradigma: o da relação comunicativa, que parte das interações entre sujeitos, linguisticamente mediatizadas, que se dão na comunicação cotidiana. Dentro desse novo paradigma, a racionalidade adere aos procedimentos pelos quais os protagonistas de um processo comunicativo conduzem sua argumentação, com vistas ao entendimento último, referindo-se, em cada caso, a três contextos distintos: o mundo objetivo das coisas, o mundo social das normas e o mundo subjetivo das vivências e emoções. É um conceito processual da razão: serão racionais não as proposições que correspondam à verdade objetiva, mas aquelas que foram validadas num processo argumentativo em que o consenso foi alcançado sem deformações externas, resultantes da violência, ou internas, resultantes da falsa consciência, através de provas e contraprovas, de argumentos e contra-argumentos. (Rouanct, 1987, p. 13-14)

Implica essa mudança de paradigma uma retomada da Filosofia Analítica da Linguagem, superando-se os limites do semanticismo e da semiótica em sucessivas "viradas linguísticas", pelas quais se coloca a análise no plano pragmático da linguagem usual, através das "categorias de corpo capaz de expressão, de comportamento, de ação e de linguagem", tornando-se possível "introduzir relações com o mundo, nas quais o organismo socializado do sujeito capaz de linguagem e de ação já está

introduzido, antes mesmo de poder relacionar-se de modo objetivador com algo no mundo" (Habermas, 1989, p.39).

O mundo no qual, pressupondo-o, se relacionam os sujeitos entre si e com suas objetivações é o mundo da vida: um mundo ainda não tematizado, vale dizer, não fracionado pelas abstrações discursivas, pano de fundo e suporte, no entanto, por elas suposto. E a linguagem que se enraíza nesse mundo da vida não envolve apenas os aspectos semânticos das ações de fala, mas congloba os sujeitos falantes numa ativa relação de entendimento entre si sobre algo. Para dela dar conta, exige-se um outro paradigma das relações entre sujeitos e objetos, uma outra teoria: a da ação comunicativa, em que a razão se constitui em razão plural, ou razão das muitas vozes que se enraízam no mundo da vida, acervo culturalmente transmitido e linguisticamente organizado, de padrões de interpretação em que se confrontam a hermenêutica, a crítica dialética e a epistemologia.

Na linguagem pragmática do mundo da vida se estabelecem os pressupostos fundantes da razão dialógica e da trama social, isto é, supõe-se que os falantes se coloquem em posição de reciprocidade e de simetria, em igualdade de condições e direitos quanto à inteligibilidade do que dizem e com o respeito à verdade, à veracidade e à retidão moral. Reconstroem-se, assim, as estruturas simbólicas da mundo da vida na continuidade dos saberes validados pela argumentação, na estabilização das solidariedades e na formação de atores sociais responsáveis por suas ações. O já existente e o novo se entrelaçam nos significados e conteúdos da tradição cultural, na dimensão do espaço social dos grupos nele integrados e do tempo histórico das gerações que se sucedem.

Aos componentes estruturais em que se tematiza o mundo da vida — cultura, sociedade e personalidade — correspondem, dessa forma, os processos da reconstrução cultural, da integração social e da socialização e individuação inseparáveis (Marques, 1993, p. 55-102).

Na proposta da neomodernidade, a educação assume papel ativo de aprendizagem coletiva e da potenciação do desenvolvimento cognitivo, prático-moral e expressivo-estético, em que se assegurem o domínio das

sempre outras situações a enfrentar no mundo da tradição cultural continuada, no espaço social do convívio em grupos e no respeito e afirmação das identidades pessoais.

A educação é o alargamento do horizonte cultural, relacional e expressivo, na dinâmica das experiências vividas e na totalidade da aprendizagem da humanidade pelos homens. Nela, pessoas e grupos com experiências diversificadas confrontam-se no diálogo aventuroso da aprendizagem coletiva, em que "cada um, a seu modo, dá testemunho das múltiplas possibilidades humanas" (Gudsdorf, 1987, p. 14-26).

O processo de autoconstituição da vida humana é, eminentemente, processo interativo de encontro/diálogo de sujeitos que nele se constituem ao mesmo tempo que o instauram e o dinamizam. Na resistência e opacidade, no mistério em sua finitude, de cada sujeito como outro distinto na própria positividade, fundamenta-se o diálogo vivo dos sujeitos entre si e deles com os objetos, que também são resistência e opacidade em suas positivities exigentes de se afirmarem nos limites do equilíbrio do mundo da vida c, por isso, rebeldes à mera subsunção ao arbítrio dos sujeitos (Innerarity, 1985, p.251). Na intersubjetividade buscam os homens entenderem-se entre si sobre suas próprias objetivações no mundo que habitam, num entendimento sempre limitado e provisório, porque sujeito à intervenção de variáveis outras. (Marques, 1992, p.68)

A escola, mais do que por sua estrutura institucionalizada, se determina, em seus aspectos criadores próprios, pelo entendimento compartilhado e atuação solidária de seus instituintes internos, sujeitos coletivos organizados: os educadores, os educandos e a comunidade humana concreta a que busca ela servir. Toda a dinâmica da ação educativa escolar deriva do projeto ou proposta político-pedagógica que a anima e informa, impulsiona, organiza e conduz. E validam-se as perspectivas pedagógicas não pelo seu conteúdo intrínseco, mas pela forma consensual em que se constroem e expressam, como resultado de um processo de elucidação discursiva à base dos melhores argumentos e o mais próximo possível das condições ideais de fala.

Não é compatível com os dinamismos da sociedade contemporânea a ideia de um currículo concebido como plano de estudos, programa preestabelecido em elenco de disciplinas sujeitas a objetivos e métodos definidos em outras instâncias e lugares sociais, que não os da educação mesma. Devem ser consensualmente validados, sempre de novo, os critérios sobre o que se tem de ensinar e aprender, quando e como, numa sociedade que se quer democrática e pluralista, atenta aos valores e interesses de indivíduos e grupos em igualdade de oportunidades, cônica das peculiares relações que mantém com os processos da educação e sensível à incorporação em larga escala dos avanços científicos e tecnológicos. (Marques, 1992, p. 103-104)

A aprendizagem é construção coletiva assumida por grupos específicos na dinâmica mais ampla da sociedade, que, por sua vez, se constrói a partir das aprendizagens individuais e grupais. As fases da aprendizagem individual, detalhadamente descritas pela psico e pela sociogênese, tanto no nível cognitivo (como em Piaget e Vigotsky) quanto no nível moral (como em Kohlberg), se correlacionam determinadas pelas etapas da aprendizagem por parte da sociedade ampla. Numa nova educação que se coloque no e desde o mundo da vida, direcionada para as aprendizagens relevantes e efetivas, que só elas contam, a aprendizagem coletiva da humanidade pelos homens se torna pressuposto fundante do quê aprender, do quando e do como.

Não se ensinam ou aprendem coisas, mas relações estabelecidas em entendimento mútuo e expressas em conceitos, que, por sua vez, são construções históricas, isto é, nunca dadas de vez, mas sempre retomadas por sujeitos em interação e movidos por interesses práticos no mundo em que vivem. Em vez de o professor operar com conceitos que já aprendeu e na forma em que os aprendeu e que agora só necessitariam ser reproduzidos nos e pelos alunos, trata-se, no ensino, de ele e os alunos produzirem, em entendimento comum, os conceitos com que irão operar para entenderem as relações com que lidam. Não se trata de chegar a soluções dadas às questões/aos problemas, mas de inventar, em cada situação e por cada comunidade de sujeitos, os conceitos com que irão operar sobre os temas que analisam.

Cada novo coletivo em que se insere o professor em cada turma de alunos, dele exige se integre num processo vivo e original de construção de conceitos, construção sempre ligada às experiências de que, em comum, participam. Como afirma Gudsdorf (1987, p.9 e 140-141), as ideias carregam as marcas de quem as pensou: seu sentido se estabelece pela sua inserção no contexto mental, indissociavelmente ligado à totalidade da vida, e, citando Kierkegaard: "o ensino começa quando o mestre aprende com o discípulo, quando o mestre se situa no que o discípulo compreendeu, da maneira como o discípulo compreendeu". O uso da palavra adequada na hora certa é postulado pedagógico fundamental, embora não se possa incorrer na ilusão de que, pelo fato de usarem as mesmas palavras, estejam todos operando com os mesmos conceitos, quer dizer, com a explicitação dos mesmos sistemas de relações percebidas. Somente a prática continuada da mesma linguagem em situações diferenciadas permite um consenso mais efetivo ou o entendimento comum sobre o sistema de relações conceituais empregado" (Marques, 1992, p. 77-78).

Necessita a sala de aula ser entendida como lugar de encontro para as relações educativas do face a face e, sobretudo, do ouvido a ouvido, e como tempo de trabalho de uma turma de alunos e uma equipe de professores que efetivamente a constituem: uma unidade em que se supere a fragmentação das disciplinas e das responsabilidades, em práticas orientadas por e para linhas e eixos temáticos e conceituais interdisciplinares, não apenas uma justaposição de disciplinas enclausuradas em si mesmas, mas de maneira que, em cada uma, se impliquem as demais regiões do saber (Marques, 1992, p. 153-157 e 174-177).

No método articulam-se a teoria e a prática, os pressupostos ético-políticos da educação, os conteúdos conceituais e técnicos do ensino, com as características grupais e pessoais dos sujeitos em interação, nas condições concretas, conjunturais, de operacionalização. Não há método definitivo ou válido em si mesmo, mas os métodos geram-se, concriam-se em vinculações profundas com as situações mutantes e nos espaços e momentos diversos em que ocorre a aprendizagem. Exige-se, em todos

os estágios da prática educativa, que se combine a cadeia dos conceitos e categorias de análise com a trama das experiências e da cultura mesma do grupo envolvido.

Aprendizagens significativas não são as que se organizam em função de serem verificadas (na verdade, cobradas), em exercícios mecânicos ou em exames padronizados, mas as que se abrem e se orientam para novas competências comunicativas nos campos da cultura, da vida em sociedade e da expressão das personalidades libertas de qualquer amarra. Deve, por isso, a avaliação da aprendizagem colocar-se sob a ótica da sistematização como construção de uma dinâmica integradora em que os conteúdos curriculares se relacionem e se reorganizem de contínuo, articulando-se em estruturas outras, mais complexas a um tempo e melhor direcionadas à interpretação das mudanças em curso e das novas relações percebidas.

Esta concepção genético-dinâmica do processo de construção do conhecimento é o processo básico da sistematização do saber escolar, em que nada se começa da estaca zero, mas tudo se liga às aquisições anteriores e se projeta na dinamização de novos avanços, ou na construção de conceitos mais abrangentes e, ao mesmo tempo, mais articulados em interdependência com outros conceitos em conexão viva no seio das teorias. (Marques, 1992, p.85)

Importa perceber como se relacionam educação e conhecimento nesta ótica da aprendizagem que constitui a humanidade e em que se constituem os homens pela ação comunicativa, na hermenêutica das tradições em face dos desafios dos novos tempos e no imperativo da emancipação humana. E esta não é uma mera conclusão a que chegamos; é um convite que fazemos aos colegas, profissionais da educação, no sentido de aprofundarmos nossa reflexão sobre as responsabilidades que nos cabem, e às nossas escolas, nesta busca, com nossos alunos, das novas aprendizagens exigidas pelos tempos neomodernos (Marques, 1993, p. 108-112).

Referências Bibliográficas

- ARENDDT, Hannah. *A vida do espírito*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1992.
- Contexto & Educação*: Revista de educación en América Latina y el Caribe. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, v.9, n.34, abr./jun. 1994.
- GUDSDORF, Georges. *Professores para quê? Para uma pedagogia da pedagogia*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- HABERMAS, Jiirgen. Motivos do pensamento pós-metafísico e a unidade da razão em suas múltiplas vozes. *Revista Filosófica Brasileira*, Rio de Janeiro, v.4, n.4, p.25-81, out. 1989.
- _____. *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Dom Quixote, 1990.
- INNERARITY, Daniel. *Praxis e intersubjetividade: a teoria crítica de Jiirgen Habermas*. Pamplona: Univ. de Navarra, 1985.
- JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. São Paulo: Herder, [19-].
- KANT, Immanuel. *A luz perpétua*. Porto Alegre: LPM Editores, 1989.
- KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1962.
- MARQUES, Mário Osório. *Conhecimento e educação*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1988.
- _____. *Pedagogia, a ciência do educador*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1990.
- _____. *A formação do profissional da educação*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1992.
- _____. *Conhecimento e modernidade em reconstrução*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1993.
- MONDOLFO, Rodolfo. *Figuras e ideas de la filosofía dei renacimiento*. Barcelona: Scaria, 1980.

- MORIN, Edgar. *O método*. Lisboa: Publ. Europa-América, 1987. cap.1:A natureza da natureza.
- ORTEGA Y GASSET, José. Reflexiones de centenario. In: TRIPTICO. Madrid: Spasa-Calpe, 1972.
- PIAGET, Jean. *Naturaleza y métodos de la epistemologia*. Buenos Aires: Ed. Proteo, 1970.
- POPHAM. W James, BAKER Eva L. *Como estabelecer metas de ensino*. Porto Alegre: Globo, 1978.
- RORTY, Richard. *A filosofia e o espelho da natureza*. Lisboa: Publ. Dom Quixote, 1988.
- ROUANET, Sérgio Paulo. *As raízes do iluminismo*. São Paulo: Cia. das Letras, 1987.
- _____. *Teoria crítica e psicanálise*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- SAUVAGE, Micheline. *Sócrates e a consciência do homem*. Rio de Janeiro: Agir, 1959.
- STEIN, Ernildo. *História e ideologia*. Porto Alegre: Movimento, 1981.
- _____. *Epistemologia e crítica da modernidade*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1991.
- TUGENDATH, Ernest. *Lições introdutórias à filosofia analítica da linguagem*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1992.

Recebido em 29 de junho de 1994

Mário Osório Marques é Sociólogo, docente na Universidade de Ijuí (UNIJUÍ) e pesquisador-bolsista do CNPq.

Notas de Pesquisa

*A Volta dos Excluídos: como Conciliar Estudo e Trabalho **

Pesquisadora: Zenir Maria Koch

Instituição: Fundação Educacional Regional de Jaraguá do Sul

Fontes Financiadoras: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais(INEP) e FUNCITEC/SC

O exercício do trabalho pelo jovem e a sua presença simultânea na escola é uma questão a ser enfrentada, hoje, na educação básica os jovens e adultos.

Muitos jovens que se encontram na condição de estudantes trabalhadores estão retornando à escola, após terem se afastado por um tempo, em razão da necessidade precoce de ter um trabalho remunerado para a sua sobrevivência e 'e sua família.

Neste sentido, diz Mafra (1989, p.38):

"Desnuda-se, pois, diante de nós, um fato social concreto. Metade do alunado na escola média brasileira é hoje constituída de estudantes trabalhadores que se esforçam e se desgastam física e mentalmente na luta para estudar e trabalhar sob as condições postas pela vida fora da escola e pelo cotidiano escolar. No deslocar-se da rotina diária entre o

** Neste número, as Notas de Pesquisa apresentam resultados de trabalhos concluídos ou em andamento, apresentados durante o Encontro Latino-Americano sobre Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, realizado de 27 de setembro a 1º de outubro de 1993, em Olinda, PE, sob os auspícios do INEP, da SEF/MEC e do Institute for Education/Unesco, de Hamburgo.*

trabalho e a escola, muitos desistem, enquanto outros, rompendo barreiras e dificuldades de ambos os lados, conseguem alcançar o término desse nível de escolarização."

Em Santa Catarina, é grande a procura pela escola supletiva, tendo em vista a demanda de jovens que se encontram afastados dos bancos escolares sem ter concluído o 1º grau. A pesquisa que desenvolvemos sobre as experiências de educação de jovens e adultos revelou que um elevado número de alunos se afasta do estudo regular e depois retorna, num tempo não muito longo, ao supletivo. Alguns alunos atingidos pelas reprovações constantes no ensino regular, transferem-se de imediato para se credenciar o mais rápido possível.

As razões que os levaram a se afastar são as mais variadas, porém a que aparece em primeiro lugar é a "falta de recursos financeiros" e, conseqüentemente, a "necessidade de trabalhar".

Sobre o retorno à escola, os alunos visualizam a importância do estudo como forma de subir, de vencer na vida, relacionando-o com a perspectiva de dar continuidade aos estudos e obter

um trabalho mais rentável economicamente. As suas representações, em torno de "instruir-se e atualizar-se"; "melhorar no emprego"; "ter uma profissão"; "ter mais facilidade de encontrar emprego"; "terminar os estudos"; "realizar-se pessoal e profissionalmente"; "fazer um curso profissionalizante" e "fazer a faculdade", traduzem-se em esperanças logo desfeitas. Em função dos obstáculos a serem enfrentados — aulas noturnas, cansaço físico após um dia de trabalho, falta de conteúdo e de bons professores, ambiente precário etc — são poucos os que realmente conseguem se credenciar via escola supletiva.

Os dados de evasão indicam que na rede particular ela é significativamente maior no 2º semestre: 18,56% contra 6,28% no primeiro. Na rede pública, a evasão nos semestres quase se equivalem: 12,50% no primeiro e 11,30% no segundo.

O rendimento escolar também se expressa em baixos índices de promoção. Na rede pública a promoção no primeiro semestre não chegou a 13%. No 2º semestre as taxas variavam entre 21% e 84%.

Já na rede particular, o número de alunos promovidos é mais elevado, tanto no primeiro, como no segundo semestre. O menor índice apresentado gira em torno de 31% e o maior em torno de 97%. A reprovação é alta pelo fato de o aluno precisar trabalhar; por isso, a tendência, em algumas escolas, é facilitar a promoção dos alunos considerados mais pobres.

Os alunos são "empurrados", sem as condições mínimas necessárias ao prosseguimento dos estudos. Caso a escola exigisse um pouco mais, garantem os professores, a evasão subiria. Isto equivale a dizer que devem manter um nível de ensino e uma expectativa de aprendizado muito baixa.

Assim, a escola supletiva, na verdade, tem contribuído mais para aumentar as discriminações do que para democratizar as oportunidades.

O que prevalece, tanto nas escolas particulares, quanto nas públicas, é a necessidade de o aluno trabalhar para ter acesso e permanência na escola. Na rede particular, a presença do aluno trabalhador eleva-se muito mais, em função da não-gratuidade do ensino.

O custo da educação particular, representado pela mensalidade escolar, taxa de matrícula e outros gastos suplementares, constitui uma exigência a mais para o aluno ter que conciliar estudo e trabalho.

Com base nos dados coletados, pode-se dizer que a maioria dos alunos do supletivo necessita conciliar estudo e trabalho. Do total de 254 alunos pesquisados, cerca de 70% são alunos trabalhadores.

"Assim, trabalhar enquanto se estuda indica não apenas uma condição de classe social, mas revela, também, uma realidade em que o controle privado da educação básica dificulta muito mais do que facilita tal conciliação." (Mafra, 1989, p.13)

Neste sentido, a expansão de oferta de escolas públicas é uma solução para aqueles que precisam de mais estudo e menos trabalho, mesmo que, com isso, não se garanta ainda a exclusividade do estudo, já que são as condições econômicas de suas famílias que determinaram a inserção dos jovens no mercado de trabalho.

A pesquisa junto às escolas que desenvolvem experiências de

educação supletiva veio demonstrar que seus alunos, jovens e adultos, na maioria trabalhadores, enfrentam uma jornada diária de trabalho superior até oito horas, apresentam uma realidade e aspirações profissionais e educacionais que não são próprias do estudante regular diurno.

A relação escola/trabalho merece ser analisada não só em termos de compatibilidade de horários de trabalho e de ensino, mas também em termos de metodologias específicas para esse tipo de aluno.

Tal como se encontra, a escola, hoje, tem servido mais para afastar o aluno do que para mantê-lo. E é no ensino supletivo que os alunos evadem-se em maiores proporções, caracterizando, assim, uma dupla exclusão. Eles já se evadiram do ensino regular, buscaram outra oportunidade e também aí não permaneceram.

Esta situação leva-nos a questionar a realidade dessa escola para esse aluno que, mais do que estudar, precisa trabalhar para sobreviver. Dadas as suas condições de vida, o que faz a escola para alterá-las? Adianta, para esses alunos, o sacrifício

de estudar à noite, se eles estão fadados ao fracasso?

Uma das principais causas do fracasso desses alunos está na própria estrutura da escola: ou ela é muito rígida em termos de horário, de programas e de metodologia de ensino, ou então apresenta uma sistemática de atendimento totalmente aberta, que foge ao controle da organização escolar, ou tem um método de ensino restrito ao módulos, como é o caso de algumas escolas em expansão no estado.

Outra constatação que precisa ser levada a sério no ensino de jovens e adultos trabalhadores, junto à questão técnico-pedagógica, é a falta de estrutura física e material das escolas. As deficiências de funcionamento, de condições ambientais, de condições materiais e de pessoal não favorecem o aprendizado dessa clientela que, pelas suas próprias condições sociais, sofrem outras privações fora do ambiente escolar.

Destinada àqueles que ficaram à margem da escola por algum tempo, a escola supletiva deve ser repensada, no sentido de assegurar, no mínimo, uma educação básica de qualidade.

Referências Bibliográficas

- KOCH, Zenir M. et ai. *Avaliação das experiências de educação de jovens/adultos de Santa Catarina*. Florianópolis: INEP: UFSC: SEC, 1991.
- MAFRA, Leila A. *Trabalho e formação na representação do aluno da escola de 2º grau no Brasil*. Belo Horizonte, 1989. Relatório de pesquisa.

A Reconstrução/Reorganização do Conhecimento na Educação de Jovens e Adultos e a Organização do Trabalho Pedagógico

Pesquisadores: Stela C. Bertholo Piconez (coordenadora), Gabriele Greggersen Bretzke, Paulo Sérgio Marchelli

Instituição: Universidade de São Paulo (USP)

Fonte Financiadora: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)

Introdução

Não podemos ignorar que, no Brasil, problemas de base ainda não foram resolvidos e, portanto, diante de constantes transformações tecnológicas na conquista do conhecimento, convivemos com o analfabetismo, sem condições de interação com perfis sociais e económicos mais modernos. No

âmbito da Educação de Adultos, o desafio apresenta questões mais específicas, dado o fracasso da escola existente e a não resolução de necessidades fundamentais como a formação de professores aptos para a alfabetização dos que nunca tiveram acesso à escola ou por ela passaram ligeiramente.

Pensar soluções para tais problemas passa pela questão da

cidadania, entendida como participação crescente na vida social, política e econômica do país. Nessa perspectiva, é imprescindível que a escola tenha condições compatíveis com sua função de dar acesso aos conhecimentos culturalmente descobertos e acumulados pelo homem, e que estabeleça uma organização pedagógica consoante com os conhecimentos prévios de seus alunos e do contexto em que vivem.

Essa tarefa exige basicamente o desenvolvimento, nos alunos, de suas habilidades cognitivas de leitura e escrita, a fim de permitir uma compreensão crítica das informações às quais estão expostos diariamente pela mídia, de modo a ampliar o seu potencial participativo no exercício do trabalho, na vida familiar e social como um todo e, o que é mais importante, o resgate da sua auto-estima, como têm revelado os estudos com a prática pedagógica no Programa de Educação de Adultos(PEA) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo(USP).*

Tais estudos têm revelado, ainda, que as condições para um processo pedagógico assim entendido, objeto da presente pesquisa, articulam aspectos relacionados à aprendizagem do aluno adulto e do professor, semelhantes quanto à sua natureza epistemológica, implícitos na reconstrução e reorganização do conhecimento. A fonte de inspiração desses estudos tem surgido dos problemas vividos pelos próprios professores na prática de sala de aula com adultos. Desvelar as condições pelas quais o professor deve apreender e organizar o trabalho pedagógico com adultos pouco escolarizados ou em processo de escolarização na sala de aula parece ser a questão central desta pesquisa. Conhecimento do aluno, seleção de conteúdos e a capacidade de levar a uma reorganização, pelos alunos, do conhecimento, assim como o compromisso com a qualidade desse processo de escolarização, e ainda, a experiência e desenvolvimtno do hábito de reflexão continuada, são

*O programa funciona desde 1987 no campus da USP, atendendo às três dimensões da universidade (ensino, pesquisa e extensão), na modalidade Suplência I e II de 1º Grau. Conta atualmente com 25 salas de aula, 40 alunos-professores-estagiários dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura e 500 alunos-funcionários.

aspectos nucleares de nossas preocupações.

Estudar a formação do professor, adequada à realidade dos adultos com pouca escolarização tem colocado algumas questões básicas: Quem são esses alunos? Quais são seus conhecimentos e experiências? Como articulam seus conhecimentos prévios aos conhecimentos veiculados pela formalidade escolar? Qual o papel do professor de adultos? Quais seriam os objetivos de sua formação? Quem são os professores que trabalham com adultos? Onde são formados? Que bases teóricas fundamentam essa formação?

A resposta a essas questões tem permeado a organização do trabalho pedagógico do PEA, campo de amostragem desta pesquisa, os objetivos da mesma e, portanto, a relação dialógica de reconstrução ou de reconstrução e reorganização dos conhecimentos entre alunos e professores, professores e alunos e dos dois com o conhecimento que se pretende dar acesso.

Alguns resultados até agora alcançados revelam que as questões de conteúdo por si mesmas desapa-

recem, aparecendo a condição essencial de *compreensão* desses conteúdos, como ampliá-los e articulá-los com o contexto real dos alunos.

Investigar se os conteúdos compreendidos, no processo de escolarização, modificam o desenvolvimento do indivíduo, modificam seu desempenho no trabalho ou mesmo a sua vida cotidiana, tem sustentado os objetivos de investigação desse trabalho.

Objetivos

O trabalho que está sendo desenvolvido procura articular de forma coerente e continuada a ideia da pesquisa em docência.

Podem ser destacados alguns objetivos, tais como:

a) No plano da docência e formação do professor alfabetizador de adultos:

— desempenhar uma ação pedagógica que harmonize as questões de conteúdo e método aos interesses, necessidades e conhecimentos dos adultos e — rever

conceituai e operacionalmente as questões do trabalho pedagógico com adultos, no atendimento à escolaridade fundamental.

b) No plano da pesquisa em docência:

— identificar dimensões de competência técnico-política de futuros professores de adultos (estágios supervisionados — modalidade formação em serviço), mediante reflexões continuadas e avaliações diagnósticas permanentes sobre a prática pedagógica; —• analisar as articulações efetivadas pelos adultos na sua vida cotidiana e o conhecimento formal escolar e — discutir a questão da internalização das estruturas operatórias do adulto em processo de escolarização e suas articulações com diferentes ações, linguagens e relações sócio-culturais.

A relação entre os dois planos acima identificados pretende compor mediante o presente trabalho uma proposta de formação de professores menos separada da prática com educação de adultos e promover uma articulação maior dessa prática com a teoria.

Metodologia

A abordagem da pesquisa em docência foi por nós adotada justamente por considerarmos importante as contribuições dos professores e as suas habilidades de identificar problemas e propor soluções. Esse tipo de abordagem tem estimulado a responsabilidade na formação de professores voltada para a profissionalização, a busca de um processo de escolarização de qualidade e a descoberta de critérios metodológicos mais lúcidos de pesquisa.

Dessa forma, tem-se tornado interessante a análise de dados coligidos em situações cotidianas de sala de aula, servindo-se de momentos etnográficos na interação do PEA com as diferenciadas vivências do trabalho pedagógico desenvolvido pelos alunos do curso de Pedagogia com os funcionários da USP. Além de técnicas de base observacional, têm sido realizadas entrevistas dirigidas e semidirigidas e estudos de caso, com alunos adultos do PEA e com seus professores (alunos estagiários do curso de Pedagogia e de licenciaturas).

O conjunto de critérios metodológicos escolhidos tem preservado a possibilidade de auto-reflexão dos elementos envolvidos, no sentido de alcançar melhores articulações na formação dos professores e a compreensão da organização do trabalho pedagógico com adultos.

A continuidade do projeto

Na etapa seguinte do projeto "A Reconstrução/Reorganização do Conhecimento na Educação de Jovens e Adultos e a Organização do Trabalho Pedagógico", iniciado em março de 1993, serão efetuados estudos sobre o cotidiano do aluno dentro e fora da escola, procurando-se compreender as relações desta última com a sua vida prática, sua visão de mundo, habilidades cognitivas etc. A perspectiva é identificar alguns dos conhecimentos construídos pelos alunos como um todo e suas estruturas operatórias mais amplas, segundo as quais eles agem, estruturas essas formadas na vida social, cultural e de trabalho, e suas articulações com a aprendizagem escolar.

As situações cotidianas do aluno selecionadas para estudo serão algumas tarefas profissionais e a própria sala de aula. Com as primeiras visa-se entender as associações mentais livres do aluno, que surgem espontaneamente e de maneira autônoma diante dos problemas enfrentados na execução de tarefas práticas. Na sala de aula, enquanto investigado, o aluno será solicitado a dar respostas a problemas artificiais colocados num plano de cognição mais sistematizado, submetendo-se a exercícios simulados controlados pelos professores e pesquisadores.

Da mesma forma, os estudos sobre a espontaneidade exercida na execução das tarefas ligadas ao trabalho cumprem o desenvolvimento dos *momentos etnográficos* definidos na metodologia do projeto. Fundamentam-se na observação, na entrevista participativa, nas narrativas e descrições de caso, nas produções escritas, na análise do desempenho e na habilidade para a solução de problemas práticos, entre outros instrumentos de pesquisa qualitativa.

Trata-se de realizar uma descrição etnográfica semelhante à análise da cultura, elaborada no âmbito educacional, onde o trabalho de investigação consistirá no levantamento das realizações operatórias ligadas e filtradas pela percepção e pela consciência, estas dadas pelo processo de escolarização formal. Não se está interessado em identificar apenas as estruturas condicionadas do pensamento ou a cultural geral do aluno, mas a dinâmica que ele estabelece com o meio ambiente quando das relações conscientemente articuladas entre objetos e fatos. Interessa ver até que ponto o aluno consegue explicar as operacionalizações realizadas com os objetos e desempenhos característicos do seu trabalho, em função do que ele está aprendendo na escola.

As situações de pesquisa em sala de aula constarão da solução de problemas simulados, extraídos da análise do cotidiano, incluindo as tarefas profissionais, fatos relacionados à vida social, arte, leitura, manuseio de materiais concretos etc. A sala de aula funcionará como laboratório didático, onde ao mesmo tempo em que aprende o aluno

estará revelando aos olhos dos observadores (professores e pesquisadores) o tipo de relações lógicas que estabelece nas coordenações operatórias definidas a partir de estruturas da matemática, da linguagem, da sociedade, das ciências naturais da saúde etc.

Enquanto a observação do cotidiano de trabalho fornece dados para estudos de casos isolados, as oficinas didáticas oferecem a possibilidade de se realizar o estudo a partir de grupos de alunos. As realizações operatórias construídas espontaneamente no meio natural de trabalho são, sem dúvida, mais fiéis à ideia de estudo etnográfico do que as soluções dadas no ambiente simulado de laboratório; ou seja: parece que é mais fácil entender a cognição a partir da observação dos processos espontâneos do que a partir dos processos simulados artificialmente. Mas, por sua vez, as relações operatórias estabelecidas no ambiente simulado estão mais *dentro da escola* do que no ambiente natural.

O ponto central da relação dialógica entre cotidiano de trabalho e laboratório didático

consiste em promover a construção de relações mais abstraias do conhecimento acumulado concretamente através das ações práticas. As atividades realizadas pelos alunos em sua ação cotidiana de trabalho serão socializadas em termos de salas de aula-oficina e reconstruídas abstratamente no tocante aos aspectos da matemática, da linguagem, das ciências sociais e naturais etc. O problema está em verificar como o aluno adulto toma consciência das operações condicionadas pelas suas ações ao longo de sua vida e como isso pode ser observado pelas suas diferentes representações e linguagens.

Assim colocado, concomitante à obtenção do perfil do aluno, será feita a investigação sobre a formação do professor que está educando esse aluno. Os instrumentos para a investigação sobre o professor, além dos que foram definidos no projeto inicial e reelaborados ao longo das colocações aqui efetuadas, serão melhor conhecidos durante a própria investigação sobre o aluno, dada a estreita dependência dos procedimentos didáticos empregados em educação de adultos com as estruturas de conhecimento já construídas, as habilidades operatórias e a vida social e cultural dos alunos e do professor de adultos, como um todo.

Alfabetização de Adultos: em Busca de uma Proposta Político-Pedagógica

Pesquisadoras: Neusa Junqueira Armellini (coordenadora), Elisabete de Sousa Otero, Jaqueline Moll Pinto, Maria Beatriz Gomes da Silva, Renita Lourdes AJlgayer, Rute Vivian Angelo Baquero

Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Fontes Financiadoras: Convênios OEA/FACED/UFRGS, INEP/UFRGS e Programa de Alfabetização UFRGS/MEC — SENESU — FNDE

A pesquisa foi desenvolvida por um grupo de professores e alunos da Faculdade de Educação da Universidade do Rio Grande do Sul, no período de 1988 e 1991, em duas classes de alfabetização de jovens e adultos, situada na periferia de Porto Alegre, em classes formadas por funcionários da própria universidade, e em classe de funcionários vinculados ao Serviço de Educação de Jovens e Adultos, da Secretaria Municipal de Educação. Caracterizada como uma pesquisa participante, buscou articular pesquisa, ensino e extensão nessa área do conhecimento. As teorias de Jean Piaget e de Paulo Freire e os estudos de Emilia Ferreiro fundamentaram a investigação.

A pesquisa constituiu-se uma tentativa de compreender o processo de alfabetização de adultos numa perspectiva de totalidade, focalizando três dimensões desse processo: condições concretas de vida do aluno analfabeto, representações sociais e hipóteses que formula na aquisição da leitura e da escrita. Tais dimensões, concebidas de forma interdependente, são referidas à estrutura de uma sociedade

excludente, que marginaliza o analfabeto dos bens sociais, dentre eles, o acesso à educação.

O entendimento da exclusão tem de ser referido a uma sociedade capitalista com suas relações de poder, de produção e reprodução das relações sociais, de concentrações de bens e riquezas e de desigualdades sociais. As "marcas" dessa sociedade excludente em que vive o analfabeto influenciam decisivamente o seu processo de alfabetização. As hipóteses que o adulto formula sobre a leitura e a escrita revelam representações sociais intimamente relacionadas às condições concretas de existência, que são determinadas pela estrutura social.

Vários são os fatores que determinam as condições concretas de vida do analfabeto e, conseqüentemente, influenciam o seu processo de aprender a ler e a escrever. Podem-se destacar: a procedência rural; a desqualificação profissional para a zona urbana; baixos salários e renda familiar instável; estrutura familiar patriarcal, com exclusão da mulher ao direito à educação; desempenho de ocupações ou profissões manuais e mecânicas que

pouco exigem de leitura e de escrita; envolvimento familiares, com sobrecarga de papéis, principalmente no caso de mulheres; não-legitimação social para estudar no âmbito familiar e institucional e a experiência pregressa de escolarização mal-sucedida.

A história pessoal, social e escolar de excluído, caracterizada por reiterados fracassos e pela frustração no atendimento às necessidades básicas, desempenha papel importante, gerando impedimentos e limitações e influenciando nos bloqueios e receios que o adulto se impõe ao viver situações de aprendizagem de leitura e de escrita. A vivência da exclusão resultou numa bem elaborada e consolidada crença de estreitos limites pessoais, de pouca possibilidades de superação dessas condições, e que aparece acompanhada por grande emoção e por grande insatisfação com a realidade vivida.

Numa sociedade excludente, as representações sociais geram bloqueios cognitivos e afetivos de tal magnitude que podem impedir o analfabeto de ingressar e permanecer na classe e de avançar em seu

processo de alfabetização. Assim, as representações sociais que o adulto constrói sobre si próprio e sobre a cultura escolar interferem na realização de um processo bem-sucedido de aprendizagem.

O adulto expressa culpa pelo fato de ser analfabeto, que, introjetada ideologicamente, é percebida como responsabilidade individual e geradora de sentimentos de inferioridade, responsáveis por um conjunto de resistências, veladas ou explícitas, ao processo de aprender a ler e a escrever. O conhecimento sobre a leitura e a escrita, que não é acessível ao analfabeto, o leva a ver esta aquisição como algo que não lhe é devido, se auto-excluindo desse direito de cidadania, através do mecanismo de introjeção da exclusão.

Suas representações sociais sobre a escola, o papel do professor e a organização da sala de aula e do ensino estão fortemente marcadas pela concepção empirista de conhecimento que caracteriza a escola tradicional. Nesse sentido, a cópia, a repetição, a transmissão, os exercícios, a punição e o autoritarismo são práticas pedagógicas que

traduzem a expectativa do analfabeto que, quando ausentes, podem provocar desistências e saídas extemporâneas.

As condições concretas de vida e as representações sociais imprimem peculiaridades no processo de alfabetização de adultos. O analfabeto ingressa no processo de alfabetização com um conhecimento prévio sobre o ler e o escrever, resultante de suas experiências sociais, culturais e escolares. Mas este conhecimento, de certa forma "cristalizado", pode obstaculizar o avanço no seu próprio processo de construção de conhecimento sobre a leitura e a escrita. No entanto, à semelhança dos dados apresentados por Ferreiro e outros (*Los adultos analfabetos e sus conceptualizaciones dei sistema de escritura*, México, DF: Departamento de Investigaciones Educativas: Centro de Investigación y Estudios Avanzados de IPN, 1983), os adultos formulam hipóteses em níveis progressivamente mais complexos.

Resultados desse estudo apontam para considerações de dois tipos: no plano de formulação de

políticas públicas de educação de jovens e adultos e, mais especificamente, no plano do próprio processo de alfabetização.

Em relação ao primeiro aspecto cabe destacar, entre outros, a necessidade de reconceptualizar escola de 1º grau, de modo "regularizar" a educação de adultos, garantindo o ingresso, a permanência e a continuidade de estudos à população adulta.

Quanto ao segundo aspecto, fundamental o desenvolvimento de uma prática pedagógica alicerçada na compreensão do processo de alfabetização e de suas dimensões numa perspectiva de totalidade.

A socialização do conhecimento disponível e construído pelo grupo de pesquisa, foi outra direção assumida pela pesquisa. Neste sentido, a socialização tem focalizado o desenvolvimento curricular em cursos de graduação e pós-graduação oferecidos pela Faculdade de Educação, através da observação de alunos e das atividades de monitoria nas classes de pesquisa e da introdução de disciplinas relacionadas à área de alfabetização de jovens e adultos. A educação

continuada de profissionais da rede pública e de grupos da comunidade tem sido favorecida com a realização de cursos de extensão, de seminários, palestras, relatos de experiência e assessorias. Destaca-se a promoção do Seminário Estadual de Alfabetização de Jovens e Adultos realizado em 1989. Os resultados da produção de conhecimentos têm sido rediscutidos nos encontros com professores, especialistas, técnicos e alfabetizadores das redes municipal e estadual e das instituições de ensino superior e com profissionais vinculados a sindicatos e a movimentos sociais. Outras formas de socializar o conhecimento, que tem contribuído para o desenvolvimento da área, é a apresentação de trabalhos em eventos científicos e a publicação de artigos e livros, buscando colocar à disposição dos educadores de 1º, 2º e 3º graus resultados das reflexões do grupo de pesquisa. A socialização tem ocorrido, também, mediante o apoio a iniciativas e programas de instituições e grupos da comunidade, além da participação do grupo de pesquisa no Fórum Permanente de Alfabetização e

Analfabetismo, que reúne educadores das Faculdades de Educação do Rio Grande do Sul, no Projeto da Educação Básica de Jovens e Adultos/SEJA/SMED/POA e no Núcleo de Porto Alegre do Projeto LER/RS.

Paralelamente à construção e à socialização do conhecimento, a pesquisa vem contribuindo para o processo de legitimação da área de alfabetização de jovens e adultos na universidade. A vinculação da pesquisa à Pró-Reitoria de Extensão e à Superintendência de Recursos Humanos, além da participação de professores e alunos integrantes da pesquisa, como coordenadores e docentes do curso de Terminalidade Escolar de 1º Grau para funcionários da UFRGS ou como membros da Comissão da FACED, que estuda a viabilidade de uma habilitação de magistério nessa área, ou como docentes de disciplinas sobre a alfabetização, parecem ter garantido maior legitimidade a essa área até pouco tempo considerada como "não nobre" no âmbito da universidade. Além do curso para os funcionários, a pesquisa deu origem ao Programa Sobre Alfabetização

de Jovens e Adultos na Faculdade de Educação da UFRGS.

Segundo tais características, a pesquisa tem se constituído uma

possibilidade de concretização do compromisso social da universidade com a maioria da população brasileira.

Políticas de Alfabetização de Adultos para o Estado da Bahia (1950-1980)

Pesquisadora: Celma Borges

Instituição: Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Fontes Financiadoras: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e Centro Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

A pesquisa buscou a compreensão da especificidade das políticas baianas de alfabetização de adultos, num contexto onde as condições sócio-econômicas da maioria da população e as condições do próprio sistema regular e supletivo de ensino, aliadas às ingerências políticas, ainda não permitiam evitar a ocorrência e expansão do fenômeno do analfabetismo. Por isso mesmo, a questão do analfabetismo foi contextualizada no quadro das políticas sociais, para a análise das

políticas e experiências públicas e alternativas de alfabetização.

Nos estudos realizados sobressaiu, logo de início, a pobreza político-social e cultural da população baiana associada a baixos níveis de instrução. Para essa população, o acesso à educação é restrito e, quando existe, é limitado. E a escola, em geral de má qualidade, cedo determina a expulsão dos seus alunos. Entre 1950 e 1980, no máximo, um quinto da população de 5 anos (1950) e de 7 anos (1960/

1970/1980) tem acesso à escola. De um lado, a população do meio rural, das faixas etárias extremas e do sexo feminino, são as mais atingidas pela ausência de escolarização. De outro, são as séries do antigo curso primário, hoje iniciais do 1º grau, as que apresentam um maior número de alunos (1950: 91,75%; 1960: 92,40%; 1970: 78,28%; e 1980: 64,49%). E no mesmo período, os índices dos que sabem ler e escrever, embora tenham crescido de 29,22% para 52,40%, são indicativos da ausência da democratização do acesso ao saber.

De fato, entre 1950 e 1980, observa-se que foram poucos momentos de vivência de uma democratização educacional. Nestes momentos, ou a política de abertura foi meramente quantitativa em detrimento da qualidade do ensino, ou quando estes dois aspectos foram conjugados, fatores de ordem política local e nacional, ou determinantes sócio-econômicos levaram ao desaparecimento das próprias políticas de democratização.

A educação de adultos também é restrita e seletiva, pois nem todos

passam por esses cursos, e a grande maioria dos que não foram escolarizados frequenta apenas a alfabetização, notadamente no meio urbano, onde esses cursos são dados com maior frequência. De modo que a descrição da realidade educacional baiana, tanto em sua dimensão de análise do acesso e do aproveitamento escolares como da exclusão educacional, aponta para resultados já conhecidos dos que lidam com a questão social da educação:

— que em sociedades onde o subdesenvolvimento econômico e as desigualdades sociais persistem, são elevados os contingentes de excluídos e expulsos do sistema escolar, pois as *condições de vida* favorecem o acesso e a exclusão, o sucesso e o fracasso na escolarização;

— que num tal contexto o sistema educacional é orientado por *políticas discriminatórias de educação*, que funcionam como um segundo conjunto de fatores na determinação do acesso e do ascenso escolares;

— que *condições intra-escolares* são fatores que, por seu turno,

afetam a escolarização, gerando fenômenos de evasão e repetência, que em muitos casos determinam a regressão dos conhecimentos;

— e, que por consequência, a imensa *pobreza em que se encontra a população baiana não é só econômica, como também política, social e cultural*, do que resulta, inclusive, sua quase impossibilidade de mobilização e organização para a conquista de seus espaços e para as lutas contra as fraudes, os privilégios, as impunidades, a desinformação, os limites à expansão livre, ao saber técnico e científico, enfim, a todas as formas de abuso de poder.

A análise qualitativa das políticas de alfabetização de adultos para o Estado da Bahia considera que as políticas públicas do governo federal são nitidamente uma interferência do Estado na sociedade. Vale lembrar que tanto no caso das campanhas nacionais, como as do Mobral e da Fundação Educar, o Estado transformava seus interesses em objetivos educacionais, concepções, ações e metodologias que estruturaram a organização e

dinâmica dos planos, programas e processos de alfabetização de adultos.

Neste sentido, devem ser considerados os mecanismos de centralização da organização e das orientações do sistema educacional. No caso das Campanhas de Alfabetização das décadas de 50 e 60 e, posteriormente, as do Mobral, esta centralização foi evidente e no da Fundação Educar, camuflada. Nos dois casos, foi ela administrada por um órgão ou departamento ou comissão específica que determinava os objetivos, os conteúdos, as metodologias, os agentes e a clientela, os recursos e sua distribuição e, no caso do Mobral, até a manipulação de seus resultados de fracasso.

Na Fundação Educar, a mesma centralização se verifica num sistema de verticalidade de decisões para todas as instâncias de suas atividades. Mas, esta centralização se vê encoberta por uma pseudodemocratização, no sentido de que como agência fomentadora de apoio financeiro e técnico aos projetos, possibilita a abertura de acesso à apresentação de projetos de várias

tendências político-ideológicas, outeórico-metodológicas, e a seleção dos projetos se dá de acordo com seus interesses políticos de intervenção. Além disso, a Educar interfere tecnicamente nos projetos, por vezes fornecendo material didático, supervisores e treinamentos, por outras, redimensionando e manipulando a liberação de recursos (em quantidade e em continuidade dos repasses) como forma também de sustentação, desgaste ou esfacelamento de experiências.

Assim, a ação pública através da educação de adultos, no nível do governo federal, beneficia-se da centralização como forma de exercício de seu poder de controle, contenção e subordinação da sociedade, porque em verdade esta centralização garante a organização do poder político. Se de um lado ela possibilita a impessoalidade da organização, de outro, ela é concentradora do poder nas mãos da classe dominante, e retirando a independência e a liberdade de ação ela inibe os atores coletivos. Em última análise, favorece o controle social, o aumento da elitização do ensino

(mesmo num processo de alfabetização de adultos muitos são os matriculados e poucos os alfabetizados), a composição e a reprodução da classe trabalhadora, e disto são indicativos os percentuais dos analfabetos e dos que têm escolaridade restrita na população economicamente ativa da Bahia. Aliás, é por isso que a centralização é exercida nos regimes autoritários ou de "transição para a democracia", como os abrangidos pela pesquisas.

A aceitação ou omissão diante dessas políticas de centralização por parte dos governos estaduais e municipais implica tanto uma conivência local com as políticas nacionais, como em interesses políticos locais que delas se beneficiam. O que significa que todas as instâncias governamentais, mesmo quando em tendências político-partidárias divergentes e até antagônicas, podem ser coniventes com o papel de tais políticas para a sociedade.

No quadro das políticas públicas de alfabetização, a opção pela gratuidade do ensino não é nem neutra nem apolítica, pois reflete as

determinações do sistema socio-económico e político, variando de acordo com a composição das forças que predominam no Estado e com a forma com a qual o Estado se relaciona e responde à sociedade. Portanto, as Campanhas, o Mobral e a Fundação Educar, em contextos históricos distintos, onde predominavam distintas formas de relação inter e intraclases, sempre serviram às classes dominantes, porque foram políticas de compensação às restrições impostas pelo Estado ao acesso à escola pública e gratuita, que é a única à qual o contingente de analfabetos, pelas condições socio-económicas de sua família de origem, têm acesso.

Deve-se, ainda, considerar que a escola do adulto também tem seus custos económicos diretos e indiretos. E a estes se somam os custos sociais e psicológicos, para os que após largas e duras jornadas de trabalho têm que frequentá-la com o risco, ainda assim, de dela serem excluídos pelos fatores de seletividade extra e intra-escolares.

A questão do acesso à alfabetização também deve ser aqui colocada. Observa-se que somente

no início da década de 80 é que o governo do Estado da Bahia iniciou a interiorização da educação de adultos e nela a da alfabetização, de forma sistemática e contínua, ousadamente se desvinculando das orientações do governo federal, com quem entrou em conflitos. À parte esta tentativa — que não se sustentou por razões políticas —, as Campanhas, o Mobral e a Fundação Educar não possibilitaram o acesso a todo universo de analfabetos do estado. O meio urbano, principalmente em função dos condicionantes económicos e políticos, sempre foi privilegiado em termos de acesso à alfabetização. Salvador e sua região metropolitana têm os menores índices de analfabetismo do estado. A distribuição dos programas propostos, e até das salas de aula, no espaço baiano, não sendo equilibrada provoca uma seleção da clientela a ser alfabetizada.

A qualidade dos processos de alfabetização é um outro mecanismo de intervenção do estado sobre a sociedade. E esta qualidade deve ser avaliada num duplo sentido. Primeiro, ela significa, como no caso

do Mobral, a necessidade de transmissão de uma ideologia de interesse do Estado. Segundo, como no caso das Campanhas e do próprio Mobral, enquanto garantia de sucesso dos processos de ensino-aprendizagem, sua não-consecução é indicativa de intenções veladas, de não se alcançar nos objetivos educacionais por elas próprias propostos. Significa, por isso mesmo, a massificação, que implica ganhos de objetivos políticos e económicos, como voto para processos eleitorais, melhoria da imagem do país diante dos organismos financeiros ou educacionais internacionais.

É verdade que domínios diversificados de conhecimentos têm relação direta com a democratização ou a elitização do ensino e com a questão da obtenção e manutenção do poder pelas classes dominantes, e que muitas vezes — senão na maioria — a opção pela quantidade produz maiores dividendos políticos. Neste sentido, deve-se também entender que, nos casos das Campanhas e do Mobral, a escolha em cada um deles de um modelo único de processo de alfabetização implica a veiculação de

conteúdos que padronizam a cultura e marginalizam aqueles que a ela não se adequam. Nesta ótica, veicula-se ideologicamente que o processo busca a integração social e, quando marginaliza alguns, o faz acidentalmente, porque seu objetivo é a igualdade social através de um processo educativo também igual para todos. Mas esta padronização de processos e conteúdos vem promovendo maiores desigualdades, pois muitos são os que não se enquadram em suas normas e padrões, não assimilam a nova cultura imposta e são expulsos outra vez do sistema de ensino — agora para o resto da vida. Lembrem-se aqui os altos níveis de evasão dos mobralenses.

No caso da Fundação Educar e dos governos estaduais e municipais, esta padronização por vezes não é evidente. Por vezes, algumas brechas surgem no sistema até mesmo como outras formas de intervenção nos processos. Mas a produção e a entrega de material aos alunos, mesmo quando apenas supervisionada — com raras exceções — pode significar padronização cultural. São formas

estratégicas de intervenção, que podem ainda ser adotadas não diretamente sobre os conteúdos mas nos programas e nos currículos. Tais determinações de conteúdos são indicativas de que a educação só exerce a sua função de conservação do conhecimento para se relacionar com a conservação da estrutura sócio-econômica e política.

O Estado exerce também sua ação na prática escolar através dos mecanismos de avaliação dos processos. Estes mecanismos funcionam num duplo sentido: não avaliar, para manter o estado de coisas existentes, e avaliar, para discriminar, rejeitar, inviabilizar, e não para corrigir distorções dos processos de alfabetização. Ambas as posturas são constantes nas Campanhas, no Mobral e na Fundação Educar.

Ao lado de tudo isso, há a questão dos recursos humanos. Os processos de seleção, admissão, contratação, distribuição e manutenção do pessoal docente atendem, nas Campanhas, no Mobral e na Fundação Educar, ao governo federal, e nas Secretarias de Educação do Estado e principalmente nos

municípios, a critérios políticos. Tais critérios, em geral clientelistas, fomentam ou esvaziam os programas, projetos e processos de alfabetização de acordo com os interesses econômicos e políticos dominantes em cada um e nos três níveis públicos.

De igual modo, o descaso com a formação de recursos humanos, com investimentos em poucos treinamentos, sempre precários e descontínuos, não revela outra coisa a não ser a ausência de intenção política de fazer uma educação que atenda às necessidades da população.

A prática de pagar pouco e nem sempre pagar aos monitores dos processos de alfabetização implica não somente a desvalorização do magistério, como a desvalorização do próprio serviço educacional e da própria política de educação de adultos na Bahia e no Brasil.

Todas essas ações políticas se interrelacionam, configurando a intervenção do Estado nos processos de alfabetização. Em todas as instâncias públicas, a restrição do acesso ao saber. São elas formas de mediação das relações de poder

entre Estado e sociedade. Mas, não são as únicas. De fato, as políticas alternativas de educação são também mediadoras dessas mesmas relações de poder. Igreja, comunidade, grupos, associações, movimentos são o reverso dessa questão.

Tanto a Igreja Católica, como os movimentos comunitários e de trabalhadores, ou seja, as agências alternativas e de caráter progressista, têm seus objetivos político-sociais realizados pela mediação dos processos educacionais. As concepções, ações e metodologias dos processos de alfabetização por elas promovidos estruturam a organização e a dinâmica da mobilização popular, com vistas à transformação sócio-política e econômica.

Desta forma, a atuação nesses processos de alfabetização é distinta da adotada pelos poderes públicos. Via de regra, as organizações são democráticas e descentralizadas. No máximo, comportam hierarquias de poder horizontalizadas, mas sempre as decisões sobre reivindicações, conflitos, relações ou processos e conteúdos são socializadas e assumidas com a participação de todos, inclusive dos alfabetizando. As

lideranças dessas organizações são sempre representativas e legítimas, o que não quer dizer que nelas não existam conflitos internos por questões de poder.

Uma outra característica dessas agências é que existe uma flexibilidade na adoção das políticas e dos processos de alfabetização, decorrente não só dos fatores contextuais adversos para sua realização, como também das condições de vida das populações e da própria organização democrática.

O fato também de os processos educacionais desenvolvidos nas comunidades terem autonomia relativa em relação aos movimentos sociais em que se inserem, desde que resguardados os princípios sócio-políticos que os norteiam, imprime a esses processos uma dinâmica própria. As relações educacionais passam, por isso mesmo, a transcender o próprio processo educacional e se estendem à vida cotidiana, onde o conjunto de necessidades da população define orientações e direções não necessariamente convergentes com as que existem em outros processos do mesmo movimento. Neste sentido,

cada processo educacional possui sua especificidade. Mas não há como negar que cada movimento beneficia-se do que ocorre em cada processo de alfabetização.

As relações intragrupoais nesses projetos, no entanto, não são impessoais. Ao contrário, elas são de solidariedade e espontâneas e por isso mesmo criam um clima de confiabilidade entre os que deles participam e permitem a emergência tanto das lideranças como de novos atores coletivos. Assim é nos projetos de educação popular das Comunidades Eclesiais de Base ou nos projetos de assessoria do CEAS.

A descentralização da organização é expressiva também do favorecimento das liberdades individuais e coletivas de expressão, de democratização da alfabetização, do pluralismo e autonomia da agências alternativas. Facilita a distribuição do poder em vários níveis e instâncias de serviços não somente educacionais. E implica também a pluralidade de organizações que lutam contra a tendência autoritária dos meios de controle do poder, favorecendo a democratização dos serviços educacionais.

De modo que se expressa essa democratização na educação enquanto unidade conceitual de orientações, ideias, conhecimentos e práticas comuns, mas com autonomia de organização, supervisão e assistência e auxílio aos projetos e à organização e à avaliação das atividades neles desenvolvidas.

Por outro lado, a educação nessas organizações é de caráter público e gratuito. Público no sentido de que é um serviço prestado à comunidade por aqueles que a representam e porque as representam têm o dever de atender às suas necessidades de serviço. As escolas comunitárias do Movimento de Defesa dos Favelados são um exemplo disso. Criadas e administradas nas comunidades, são elas destinadas aos moradores dessas comunidades, de forma gratuita, porque os recursos para a sua existência são os da própria comunidade ou os que são obtidos em organismos e instituições públicas do governo federal, estadual e municipal, ou junto a organizações não-governamentais nacionais e internacionais.

É interessante observar que essas agências alternativas rejeitam hoje

a participação de organismos que adotam atitudes paternalista ou assistencialistas para com a comunidade, pois começam a ter consciência de seus direitos e não admitem intervenções e manipulações de cunho político. Da mesma forma, questionam os recursos dos setores públicos por estarem cientes das ingerências que objetivam a interferência neutralizadora ou destruidora de seus trabalhos. E a cooperação é vista sob reservas, porque necessário se faz guardar a autonomia dos projetos, seus objetivos, suas concepções e metodologias.

Um outro aspecto considerado é que nesses projetos a clientela não é discriminada no acesso aos processos educacionais. De fato, se limitações de acesso existem, elas são condicionadas pelas próprias condições financeiras em que certos projetos se realizam e não por determinação política. Nestes casos, em geral surgem novas mobilizações e novas organizações para a criação de novos projetos que possam garantir o acesso de todos à educação.

Diante da elevada demanda educacional, essas mobilizações em torno da questão educacional nunca

se esgotam. E por vezes a impotência diante das condições socioeconômicas da população, ou a consciência crítica em relação ao papel do Estado em relação à igualdade de direitos à educação, faz com que muitas organizações e movimentos populares passem a defender a escola pública, gratuita e universal para todos. O CEAS é uma das agências que defendem essa perspectiva política.

Quanto à questão da qualidade do ensino prestado, dois pontos devem ser enfatizados.

O primeiro é que a educação que se pretende através das políticas alternativas é a que é feita para o povo, com o povo e pelo povo. Assim, a qualidade que se pretende é diferenciada das do modelos burgueses de ensino. E a do respeito à da cultura popular, associada à conquista de conhecimentos que sirvam de instrumento para o trabalho, para a melhoria das condições de vida da população, que sobrevive, por vezes, na miséria absoluta. É a educação para a transformação sócio-econômica e política e para a conquista da cidadania.

O segundo é que a qualificação dos recursos humanos para a promoção dos processos de alfabetização é extremamente precária. A pobreza da formação, enquanto instrumentação para o ensino destes conhecimentos e habilidades, pode e leva a restrições na preparação para o trabalho. Mas, sem sombra de dúvida, a gestão democrática e a participação nos processos de mobilização e organização populares permitem que os promotores do ensino conheçam os objetivos e os meios que levam à transformação sócio-econômica e política e à cidadania. Neste caso, surge então a busca da qualificação para o ensino, através de processos de treinamento, a maioria dos quais é oferecida pelas instâncias governamentais, o que, por vezes, gera conflitos e insatisfações. Quando tais cursos são oferecidos pelos próprios movimentos, que mobilizam os que os podem ministrar, tais conflitos e insatisfações não ocorrem, mas nem sempre esses processos de qualificação se dão de forma sistemática e contínua.

No que diz respeito aos conteúdos do ensino, duas abordagens são sempre adotada.

A primeira é que não há currículos e programas de ensino preestabelecidos porque, como a maioria dos processos de alfabetização adota a metodologia freiriana ou uma adaptação da mesma, não é possível estabelecê-los.

A segunda é que o conteúdo privilegiado é o que emerge da realidade social e de sua problematização para levar à sua transformação. Nos Círculos de Cultura promovidos pela Igreja são discutidos aspectos da realidade à luz dos ensinamentos bíblicos. Não se pode dizer, portanto, que tais conteúdos não sejam também ideologizados. Só que a ideologia é a da libertação e não a da dominação, como no caso dos conteúdos propostos pelas políticas públicas.

Na transmissão de conteúdos das organizações populares, a educação cumpre, em certo sentido, suas funções de conservação e de renovação dos conhecimentos, tendo ela portanto, exercido sobre a população influências formativas e informativas em sentido amplo.

No que tange à avaliação dos processos, observa-se que ela é contínua e se faz no próprio pro-

cesso, com a participação de todos nele envolvidos e com vistas ao seu aprimoramento.

Há, portanto, neste contexto de restrições de acesso aos bens sociais, uma valorização do processo educativo enquanto mediador das relações entre Estado e sociedade.

Pode-se assinalar que as políticas públicas e alternativas têm algumas dificuldades em comum e muitas divergências em suas práticas educativas.

As dificuldades comuns são as dos recursos financeiros, humanos, materiais e didáticos para a realização dos processos de alfabetização. Excetuando-se, no caso das políticas públicas, apenas o Mobral, que contou com recursos financeiros, materiais e didáticos para sua realização, os programas e projetos do governo do Estado da Bahia e de todas as prefeituras municipais associam-se às agências alternativas nessas dificuldades.

As divergências entre as práticas das políticas públicas e das alternativas são de cunho político-ideológico e de objetivos e propostas, e se refletem nas formas de gestão da educação e nos conteúdos e metodologias de ensino.

A partir do exposto, pode-se registrar que os resultados da pesquisa apontam para as seguintes conclusões:

— o governo do Estado da Bahia não tem determinação política em relação à questão sócio-educacional e, por isso mesmo, adota políticas educativas através dos sistemas regular e supletivo de ensino, que são inadequadas às necessidades educacionais da população baiana, gerando e agravando a exclusão educacional e as restrições sociais de seu povo;

— que os grupos e instituições organizados da sociedade têm a determinação política para a transformação sócio-econômica e política, valorizam a educação como forma de atingi-la. mas não têm os recursos financeiros, materiais e, muitas vezes, humanos para realizá-la. Do que resultam políticas isoladas, insuficientes e inconstantes de alfabetização de adultos.

— que, no conjunto, as políticas públicas e alternativas constituem formas descontínuas e desconexas de atuação diante da problemática do analfabetismo, que se sucedem

ou se alternam há quatro décadas, a depender dos contextos político-econômicos e por eles condicionadas;

— que mantidas as condições atuais de indeterminação política diante da questão educacional baiana, há uma tendência ao agravamento da problemática do analfabetismo no Estado da Bahia, na próxima década;

— que a reversão do quadro educacional só poderá ocorrer quando a escola, que é oferecida à população baiana, garantir o acesso e o aproveitamento escolares, o que

implica sua expansão quantitativa e sua melhoria qualitativa;

— em síntese, que a execução dessas políticas sociais e a aceitação da realidade educacional por elas geradas são a negação da cidadania;

— e que só haverá alfabetização de adultos quando os processos de alfabetização forem definitivamente situados como uma etapa de uma educação de adultos que, respeitando a cultura do povo, o capacite para o trabalho e para a convivência social, garantindo-lhe o conhecimento necessário ao exercício de sua cidadania.

Qual a Escola que Interessa às Camadas Populares? Estudo de uma Experiência no Bairro do Bengui, em Belém-PA

Pesquisador: Salomão Antônio Mufarrej Haje

Instituição: Universidade Federal do Pará (UFPA)

Fonte Financiadora: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)

Apesar do discurso de "educação acesso e permanência", que tem para todos" com "garantias de sido veiculado nos meios de

comunicação sociais pelas autoridades competentes, o que se vem constatando no sistema educacional brasileira é a utilização cada vez mais efetiva da escola para manutenção do *status quo*, reproduzindo a divisão de classes na sociedade e contribuindo para a desigualdade entre as mesmas.

Na realidade, as oportunidades de escolarização não são oferecidas igualmente a todos, apresentando-se diferenciadas em termos de qualidade de ensino com relação a cada uma das classes sociais. E quanto às aptidões das pessoas, estas não são na prática fruto de características inatas, mas um produto de suas relações sociais, combinadas com a oferta de condições materiais mínimas de vida que assumem características próprias, determinadas pela classe social a que o indivíduo pertence.

Percebe-se, portanto, que as condições materiais, económicas e sociais de existência têm impedido o desenvolvimento escolar e social das camadas populares, uma vez que a ordem económica capitalista privatiza os meios de produção nas mãos de uma minoria privilegiada e

justifica as desigualdades sociais mediante "diferenças de ordem intelectual".

Este fato revela a natureza e o papel ideológico que assume a educação ao dissimular os seus próprios mecanismos de discriminação e atrair para si a preocupação de setores descontentes da sociedade, que passam a vislumbrar a escola como um instrumento de superação das condições materiais consideradas injustas, livrando com isso as críticas à ordem económica que produz e reproduz essa condições.

Entretanto, as contradições subjacentes a esse processo nos tem revelado que "a escola não é um feudo da classe dominante; ela é um terreno de luta entre a classe dominante e a classe explorada. Ela é terreno em que se defrontam as forças de progresso e s forças conservadoras. O que se passa na escola reflete a exploração e a luta contra a exploração. Ela é simultaneamente reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, mas também é ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação.

A escola é uma instabilidade, mais ou menos aberta à nossa ação". (Sniders apud Gadotti, 1988)

Inseridos nesse contexto, precisamos ter a clareza de que a luta por uma escola pública, gratuita, democrática e de boa qualidade, que sirva aos interesses da maioria da população brasileira, não resultará exclusivamente de mudanças de desenvolvidas no interior da escola, pois depende de um projeto global de transformação da sociedade, mas que, entretanto, não poderão ser justificadas em sua passividade em função da espera por mudanças sociais radicais.

Nesse sentido, nosso trabalho se propõe a estabelecer pressupostos objetivos que fundamentem uma concepção pedagógica que atenda aos interesses das camadas populares de nosso país, constituindo-se um instrumento concreto de libertação do autoritarismo que, disfarçado, tem oprimido ostensivamente esses segmentos sociais empobrecidos.

Isso será alcançado à medida que o debate e a pesquisa em torno da educação extrapolem a fundamentação psicológica ou a reconstituição histórica da escola, e sirva de

instrumento de luta para superar as contradições presentes nessa sociedade opressora. É preciso portanto superar a concepção de escola como valor universal e ter a clareza de que esse sistema escolar nasceu e se estruturou marcado por interesses de classes.

A burguesia, ao lutar pela *escola pública gratuita*, tinha presente que ela deveria servir aos seus teóricos, dirigentes, executivos e profissionais; por isso, tratou logo de criar um projeto paralelo e complementar, onde conteúdos e métodos e a própria organização escolar contribuísem para formar trabalhadores semi-analfabetos, submissos e desqualificados.

Esse fato nos trás a convicção de que "um projeto de uma classe só pode ser enfrentado por outro projeto da e para a classe antagônica, visando à apropriação e à redefinição desse projeto a serviço de interesses de classe, e não a serviço da melhor sorte e da ascensão de alguns indivíduos" (Arroyo, 1986).

Não resolveremos, portanto, o problema da escola para as camadas populares distribuindo equitativa-

mente os bens culturais e o saber sistematizado, muito menos tomando medidas quanto à redução das taxas de repetência e evasão ou nos preocupando com a "permanência" em um sistema escolar único que possa distribuir um cardápio cultural igualmente rico para todos. "Não será possível ensinar para a participação, desalienação e libertação de classe com os mesmos livros didáticos, a mesma estrutura e a mesma relação pedagógica com que se ensinaram a ignorância e a submissão de classe." (Arroyo, 1986)

Se queremos redimensionar o papel social da escola, tendo como pressuposto a viabilidade de uma escola pública que venha realmente atender aos interesses populares, "não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições; mas para participar coletivamente da construção de um saber que vai além de um saber de pura experiência feita, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria História" (Freire, 1991).

Isso porque para Freire, "a escola deve ser um centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. A escola é um espaço de organização política das classes populares e como espaço de ensino e aprendizagem será então um centro de debate de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência".

Tomando em conta essas contribuições anteriores, não queremos realizar uma pesquisa a mais, muito menos apresentar uma saída de emergência que possa vir a apresentar "receituários" de uma escola voltada aos interesses das camadas populares; por isso, pretendemos partir do que está sendo tentado na prática cotidiana para atender aos interesses de escolarização desses segmentos.

Neste sentido processaremos um estudo da experiência realizada pela Escola de 1º e 2º Graus Cidade de Emaús, localizada no Bairro do Bengui, na cidade de Belém-PA, com uma perspectiva de reconstruir e analisar sua proposta pedagógica, tendo em vista que seus pressupostos

se propõem a formar crianças, adolescentes, jovens e adultos, política e tecnicamente competentes, capazes de gerar novos conhecimentos, criar sua peculiar maneira de ser e de participar efetivamente do processo coletivo de construção de uma sociedade justa, fraterna e igualitária.

Portanto, com este estudo pretendemos verificar: Qual a contribuição efetiva dessa escola para a educação-formação das camadas populares? O que a torna diferenciada das demais escolas públicas de nosso estado? Que subsídios podemos extrair de sua prática pedagógica para referenciar uma concepção de escola que atenda aos interesses das camadas populares?

A escolha da Escola de Emaús deve-se ao fato de ela se propor a desenvolver um processo de educação popular que contribua para que os indivíduos modifiquem sua consciência ingênua e assumam uma postura crítica diante da realidade em que vivem.

Essa prática educativa tem levado a classe trabalhadora a redescobrir seus valores e a desenvolver sua própria cultura, formando homens novos, que lutem contra o individualismo e o egoísmo, em favor de uma efetiva solidariedade.

Se buscamos a escolarização formal que atenda aos interesses das camadas populares, precisamos tirar proveito das lições que podem ser aprendidas com as experiências de educação popular e inseri-las na relação pedagógica escolar.

Essa prática tem sido efetivada na Escola Cidade de Emaús, a ponto de incluir em seu currículo de formação de professores de 2º grau uma disciplina chamada "Educação Popular", que propicia aos seus alunos um conhecimento da experiência pedagógica realizada pelos movimentos sociais em nosso estado, disciplina essa que temos o privilégio de ministrar desde 1988.

Referências Bibliográficas

- ARROYO, Miguel G. *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Loyola, 1986.
- FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.
- GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1988.

A Escola de 1º Grau Noturno e o Compromisso com o Aluno Trabalhador

Pesquisadora: Maria Tereza Amaral Costa (Coordenadora), Maria Aparecida Lemos e Justina Inez Sponchiado

Instituição: Universidade do Estado de Santa Catarina

Fonte Financiadora: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)

O ensino noturno, desde o seu surgimento, que data dos anos 40 no Brasil, foi explicitamente "reservado ao trabalhador que estuda". Estudar à noite quase sempre significa enfrentar um terceiro turno de trabalho, se considerarmos o estudo como um trabalho intelectual, o que, em geral, não é levado em conta pelas políticas educacionais vigentes.

A pesquisa "A Realidade do Ensino de 1º Grau Noturno no Município de Florianópolis", cujo relatório, elaborado em 1989, serviu para formular o presente texto, mostra que o aluno da escola pública noturna de 1º grau é um menor trabalhador (faixa etária de 14 a 16 anos) que vai à escola em busca de melhores condições de vida.

Essa clientela se caracteriza como economicamente carente, se considerarmos que 63,3% dela percebe de um a dois salários mínimos mensais e que, inclusive, os alunos provêm de família cujos pais, na sua quase totalidade, não completaram o 1º grau e exercem atividades profissionais consideradas de baixa renda. Essas famílias assim caracterizadas integram a classe trabalhadora.

Levando-se em conta o progressivo empobrecimento da classe trabalhadora, verificamos que há cada vez mais a incorporação precoce dos membros dessas famílias no mercado de trabalho. A clientela do ensino noturno, embora iniciante, já vem contribuindo com a

sociedade à qual pertence. Esses jovens trabalhadores, que chegam à escola noturna em precárias condições físicas e intelectuais (cansados e mal alimentados), desafiando o seu potencial, também nos desafiam para uma reflexão mais profunda sobre a escola que os recebe.

Nesse sentido, citamos Caporalini (1991, p.32-33):

"Tem-se que optar entre continuar tratando o estudante que trabalha como um carente crônico que precisa ser alimentado, informado, integrado, educado sob formas compensatórias e paliativas, ou passar a tratá-lo como um cidadão trabalhador historicamente excluído dos direitos básicos que, através de uma educação de boa qualidade, precisa tomar consciência dessa exclusão e se organizar na reivindicação de seus direitos".

Então nos deparamos com o seguinte questionamento: como uma escola caracteriza o que é qualidade?

Pensamos que a questão da qualidade passa necessariamente

pela adequação do currículo, o que corresponde aos anseios e expectativas da clientela da escola noturna. Sabe-se que o planejamento curricular em termos de escola não leva em conta essa questão; a escola noturna continua existindo como extensão da escola diurna. Segundo Célia P. Carvalho (1987), "...continua-se a planejar apenas em função da demanda diurna". Entretanto, na prática da escola, existe um tratamento diferenciado a esses alunos. Segundo depoimento de 58,7% dos professores, na avaliação do rendimento escolar, há maior tolerância com o aluno dos cursos noturnos. Sobre essa questão, os professores da amostra assim se posicionaram:

"Há menor cobrança e mais tolerância, pois os alunos se dizem esgotados, com fome, e, por isso, indispostos par trabalhar."

"Eles têm menos tempo ou quase nenhum para se preparar para as provas."

"O conteúdo é dado de maneira mais simples para que o aluno possa assimilar o mínimo exigido."

"Como esses alunos já atuam em outras atividades nos outros períodos, não se pode dar a mesma carga de trabalho."

A pesquisa evidenciou que a prática da escola noturna não está centrada na realidade do aluno, visto que não há um posicionamento em relação à questão do trabalho.

A escola finge que faz esse direcionamento ao oferecer a disciplina "Preparação para o Trabalho". Observem-se as colocações feitas pelos alunos, quando se referem à forma como vem sendo trabalhada essa disciplina: "não é condizente com a nossa realidade"; "não interessa"; "não é importante"; "não traz muita coisa para o dia-a-dia".

A escola noturna comprometida com o aluno trabalhador deveria organizar sua prática, possibilitando a compreensão do papel do trabalho na sociedade e o conhecimento da importância social de determinados tipos de trabalho. Segundo Neidson Rodrigues (1987, p.60), a escola

deveria levar o aluno trabalhador a "...entender o sentido da marginalização econômica — que aproveita o trabalho do pedreiro, do cortador de papel, do lavrador, pois incorpora a sua produção às riquezas nacionais, sem ao mesmo tempo valorizar o trabalho que as produz".

A discussão da prática da escola noturna, durante o três seminários¹ realizados, partindo dos professores de uma das escolas, resultou em propostas, assim formuladas:

"Que seja feita pelos professores de I^o grau noturno uma análise crítica da sua prática docente, buscando, desta forma, aprimorá-la e defini-la de acordo com sua postura ideológica e filosófica."

"Que o professor de I^o grau noturno analise, conjuntamente com seus colegas e com pessoas competentes, constantemente, sua prática pedagógica na escola."

Segundo Caporalini (1991), a prática escolar diferenciada, revela-

¹ Os resultados da pesquisa foram discutidos em três seminários sobre o ensino de I^o grau noturno, do qual participou a comunidade escolar envolvida na pesquisa (alunos, professores, técnicos administrativos e representantes da Secretaria da Educação). Foi elaborado um documento-síntese dos três seminários, contendo propostas de melhoria para o ensino noturno.

da nos estudos sobre a escola noturna, mostra que os professores que trabalham com as camadas populares ministram, em geral, um ensino empobrecido, o que concorre para aumentar os índices de evasão e repetência.

A pesquisa mostrou um número elevado de alunos evadidos. Observe-se que a matrícula inicial nas escolas pesquisadas era de 890 alunos (em março de 1987) e, por ocasião da coleta de dados, ocorrida entre 10/09/87 e 11/11/87, o número de alunos que frequentavam o ensino de 1º grau noturno era de 488.

Silva (1984), ao analisar a questão da reprovação e da tendência do aligeiramento do ensino, assim se expressa: "...de um lado, há os jovens que são reprovados e acabam saindo da escola; de outro, os jovens que ficam na escola, mas recebem um ensino inferior, e, sem conteúdos significativos, conteúdos relevantes, a escola se transforma num arremedo, numa farsa".

Rodrigues (1987), num estudo realizado com exluídos-evadidos do ensino de 1º grau noturno, afirma que: "...a escola em nada contribui

para que o alunos permaneçam estudando e trabalhando. Pelo contrário, através de sua estrutura e, pela sua dinâmica interna, cinde a unidade aluno-trabalhador, negando este último".

A afirmação da autora assume maior importância quando se analisam alguns aspectos revelados pela pesquisa, como por exemplo a rotina do aluno que trabalha, que dorme tarde, acorda cedo, alimenta-se mal, trabalha mais de oito horas por dia, chega à escola em precárias condições físicas e intelectuais e encontra uma sala de aula pouco motivadora devido à precariedade de recursos didáticos e à metodologia desestimulante, pois também o professor, quase sempre, está enfrentando um terceiro turno de trabalho.

Os professores, durante a realização dos referidos seminários, apontaram para a necessidade de "uma transformação no sistema educacional vigente", na questão da política educacional. No que se refere a essa transformação do sistema de ensino, apontada pelos professores, constata-se que a Secretaria da Educação preocupou-se apenas em expandir o ensino noturno.

Muito provavelmente, essa expansão decorreu da ação da Comissão Permanente para Assuntos Ligados ao 1º Grau Noturno², quando propôs emenda à Constituição Estadual, garantindo o ensino noturno regular na rede pública estadual, adequado às condições do aluno e sem perder de vista a sua educação integral.

Assim, a partir de 1987, quando da execução da pesquisa, o número de escolas públicas da rede estadual que atendem ao 1º grau noturno passou de sete para 18 escolas, segundo dados de 1991, fornecidos pela Secretaria da Educação.

Questiona-se: estarão essas escolas atendendo às necessidades do aluno que trabalha, ou estão a lhe oferecer somente o horário noturno? Quando se enfatiza a importância da democratização da educação, implicitamente depara-se com a questão dos direitos do cidadão que frequenta a escola noturna.

Desta forma, uma escola que se destina a atender às necessidades da classe trabalhadora terá que assumir suas finalidades sociais, o que significa reafirmar a necessidade de um projeto de educação escolar, gerado nesta sociedade, onde as condições concretas de vida dos alunos e sua destinação se constituem o ponto fundamental.

Assim, concluímos com os seguintes questionamentos:

— Estamos conscientes de que, ao buscar o ensino de 1º grau noturno, o aluno já foi lesado nos seus direitos como cidadão?

— Qual a responsabilidade da sociedade que explora o menor trabalhador que contribui para a produção do capital, mas que recebe uma escola que não atende às suas necessidades?

— Qual, então, a responsabilidade dessa sociedade, quando proclama a igualdade de oportunidade?

² A referida comissão foi formada por pesquisadores, professores e alunos das escolas que fizeram parte da pesquisa. A necessidade de se compor a referida comissão surgiu durante o 3º Seminário sobre o Ensino de 1º Grau Noturno, e teve como objetivos a elaboração de um documento-síntese dos três seminários como também a elaboração e a apresentação da Proposta de Emenda Aditada à Assembleia Legislativa, por ocasião da elaboração da Constituição Estadual, visando respaldar no plano constitucional, em Santa Catarina, o ensino noturno.

Referências Bibliográficas

- CAPORALINI, Maria Bernadete Santa Cecília. *A transmissão do conhecimento e o ensino noturno*. Campinas: Papyrus, 1991.
- CARVALHO, Célia Pczzolo de. *Ensino noturno — realidade e ilusão*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.
- RODRIGUES, Ana Tereza Drumond. Ou bem estuda ou bem trabalha: a relação escola trabalho a partir da representação do aluno excluído-evadido. Belo Horizonte, 1987. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFMG.
- RODRIGUES, Neidson. *Da mistificação da escola à escola necessário*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.
- SILVA, Tereza Roseley N. NOGUEIRA, Madza Julita. *À escola pública e o desafio do curso noturno*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

Conteúdos do Ensino: Compreensão do Real ou o Averso da Realidade?

Pesquisadora: Eloisa Guimarães

Instituição: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Fonte Financiadora: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)

Os sistemas de ensino voltados para a educação de jovens e adultos — Ensino Regular Noturno (RN) e Ensino Supletivo —, no Rio de Janeiro, vêm sendo procurados, nos últimos anos, por alunos cada vez mais jovens, reduzindo-se a participação dos adultos nesses programas¹. Em pesquisa realizada entre 1989 e 1990, em duas escolas

¹ Em levantamento realizado em 1986, em escolas do ensino supletivo no município do Rio (cf Liberato e Nogueira, 1986), essa tendência já se manifestava de forma clara: segundo esse levantamento, 70,6% dos alunos que frequentavam as escolas investigadas tinha entre 14 e 20 anos; deste grupo, 53,7% tinha entre 14 e 16 anos, e 46,3% estava na faixa de idade compreendida entre 17 e 20 anos.

de 1º grau regular noturno no município do Rio², essa tendência era bastante evidente: de 287 alunos matriculados entre a 5ª e a 8ª série em uma das escolas — Escola Ipê³, a maior concentração recaía na faixa de 16 e 17 anos: 43,6%; se ampliarmos esta faixa, incluindo as idades de 15 e 18 anos, chega-se a um total de 72%, aproximadamente, reduzindo-se a 14,6% o percentual de jovens entre 19 e 20 anos e a apenas 7,3% para aqueles com mais de 20 anos. Na outra escola — Escola das Acácias —, essa situação é ainda mais acentuada: 51% dos alunos têm entre 16 e 17 anos, enquanto entre 15 e 18 anos estão 80,3%; na faixa de 19 e 20 anos recaem 12,7%, e os que têm mais de 20 anos representam apenas 1,5% do total.

Nesse contexto de uma população estudantil constituída por uma parcela expressiva de alunos muito jovens, em grande parte transferidos do diurno — não, necessariamente

porque tivessem que trabalhar, mas sobretudo por defasagem de idade ou por motivos diversos da própria escola, como falta de vagas, indisciplina etc. — é que se desenvolveu a pesquisa em questão, e é com essa perspectiva que se pode compreender melhor os dados obtidos. O objetivo inicial da pesquisa era o de, a partir de pesquisa de campo com alunos do RN, de 1º grau, analisar os conteúdos curriculares, tomando-se como base as representações dos alunos sobre a escola, sobre os conhecimentos e habilidades por ela transmitidos e sobre a adequação desses conteúdos à sua realidade, inclusive ao mundo do trabalho; visava a uma busca de conteúdos curriculares apropriados às características da população investigada. A imagem que a equipe de pesquisa tinha do RN, formulada a partir da literatura existente, era a do lugar onde os *alunos trabalhadores* iriam em busca do saber elaborado, ao

² A instalação do RN no município do Rio de Janeiro era recente, tendo ocorrido entre 1987 e 1988.

³ Os nomes das escolas são fictícios. A Escola Ipê contava, à época, com 331 alunos matriculados da 5ª à 8ª série. Os dados aqui trabalhados são constantes das fichas de matrículas de 291 alunos, em 1989. Faltavam as fichas de 40 alunos que, no entanto, constavam das pautas dos professores. As fichas de quatro alunos não continham informações quanto à idade, sendo desprezadas para o cálculo apresentado.

qual não tiveram acesso no tempo devido. Entretanto, a pesquisa mostrou que a procura do noturno não estava, necessariamente, condicionada à colocação prévia dos estudantes no mundo do trabalho, verificando-se, em várias situações, a relação inversa: muitos deles afirmavam procurar trabalho porque haviam sido obrigados a estudar à noite. Por outro lado, como se verá adiante, poucos valorizavam a escola como espaço de aquisição de conhecimentos. Outros aspectos, ainda, da realidade dos estudantes, como a presença, em uma das escolas, de jovens ligados ao tráfico de drogas, levaram a uma revisão dos propósitos acima declarados, buscando incluir esses aspectos, sem no entanto perder de vista os objetivos iniciais.

Os procedimentos previstos para o trabalho de campo — entrevistas não-diretivas⁴ a serem realizadas individualmente com os alunos, e observação do cotidiano das escolas — também foram parcialmente reformulados. As entrevistas

individuais realizadas no início, em diferentes situações, mostraram-se, progressivamente, pouco produtivas do ponto de vista da temática em estudo. Os alunos mostravam-se reticentes, pouco disponíveis para a abordagem dos temas propostos, resultando essas entrevistas em depoimentos pobres em informação e repetitivos. Na fala dos entrevistados, percebia-se a construção de um discurso em que se dizia aquilo que se supunha que o entrevistador — ou a escola — esperava ouvir. Em vista disso, as entrevistas individuais deram lugar a entrevistas em pequenos grupos, cada grupo com número reduzido de estudantes. Esse segundo momento possibilitou o acesso ao cotidiano daqueles jovens e as suas formulações sobre a escola, o trabalho, os conteúdos escolares, o problema da droga e do crime organizado. Embora o trabalho de campo estivesse organizado de modo a se concentrar predominantemente sobre os alunos, marginalmente foram feitas entrevistas com

⁴ Sobre as características e processo de realização da entrevista não-diretiva, ver Thiollent, 1982.

professores e diretores das duas escolas. Também de forma complementar, foram realizadas entrevistas com professores e diretores de outras escolas públicas na tentativa não só de buscar uma confirmação para a realidade de violência encontrada em uma das escolas, mas uma explicação para essa situação.

Os alunos da Escola Ipê eram predominantemente do sexo masculino (73,7%), originando-se em grande parte de áreas próximas ao estabelecimento; uma parcela menor vinha de bairros mais distantes ou mesmo de outros municípios da periferia do Grande Rio, mas tendo no centro da cidade seu local de trabalho. Essa escola está localizada no pólo de maior concentração comercial e de serviços do município, em uma região de grande confluência de transportes coletivos.

Na Escola das Acácias, a distribuição entre os sexos era quase equivalente (52% de homens e 48% de mulheres), e os alunos provenientes, em sua grande maioria, dos morros vizinhos, com um número reduzido de pessoas de bairros mais distantes. A escola situa-se na zona

norte, em área central da Tijuca, caracterizada por residências de famílias de classe média e por uma rede comercial expressiva. Tem à sua volta alguns dos morros mais problemáticos do Rio de Janeiro, do ponto de vista da ocupação pelo tráfico, como Borel, Formiga, Coroa, Macaco, Turano, entre outros, onde se vê, de forma permanente, a disputa de grupos em conflito pelo controle do tráfico — esse é um dado relevante para o entendimento da realidade encontrada, como se verá adiante. Especialmente, a escola não se insere nesses territórios, apresentando certo distanciamento físico em relação a eles.

Permeando o discurso dos vários alunos entrevistados, a escola aparecia como forma de "ter um futuro melhor", de "melhorar de vida", entre outras formulações semelhantes. Essas declarações adquiriam maior especificidade entre aqueles estudantes que trabalhavam, variando conforme o tipo de atividade desenvolvida.

Em relação à questão do trabalho, a situação das duas escolas era diferenciada. A Escola Ipê, por

sua própria situação geográfica, recebia um número maior de alunos trabalhadores, que trabalhavam no centro da cidade — dividindo-se entre atividades formais e informais — e frequentavam a escola à noite: aproximadamente 70% dos alunos entrevistados. Muitos eram camelos, vendiam alimentos na Central do Brasil, trabalhavam como contínuos ou "boys" em escritórios das proximidades, em gráficas etc. Entre as mulheres, a maior parte do grupo era formada por balconistas, vendedoras e empregadas domésticas. Entre os que se apresentavam como trabalhadores, parte não tinha ocupação fixa, mas fazia "bicos" em determinados períodos do ano, quando a atividade comercial se intensificava. Nesses períodos, esses estudantes abandonavam a escola, retornando com a volta do comércio aos padrões normais, ou mesmo no ano seguinte. Este era um dos fatores com que os professores pretendiam explicar o alto índice de evasão — havia casos de turma com 27 alunos matriculados e apenas oito a frequentando. Um outro fator apresentado era o de que parte dos alunos trabalhadores buscavam na

escola apenas o comprovante exigido pelas empresas para mantê-los no emprego, deixando-a logo que o obtinham.

Para alguns dos alunos que trabalhavam, a escola era apresentada como o meio para conseguir outra profissão. Esse era o caso, principalmente, da empregada doméstica, cujo sonho era trabalhar no comércio ou como operária, mesmo ganhando menos, mas tendo a certeza de sua independência e autonomia. Os que estavam vinculados formalmente ao setor de serviços, trabalhando em firmas comerciais, em bancos, alguns em empresas multinacionais, afirmavam ver na escola uma forma de melhorar seu desempenho no trabalho e, principalmente, de ascender na hierarquia ocupacional. Para os que estavam no setor informal a escolaridade era, muitas vezes, o canal para obter uma ocupação regulamentada.

Na Escola Acácia, o número de alunos inseridos no mundo do trabalho era bem reduzido. Os poucos que trabalhavam eram vendedores de lojas, entregadores de supermercados, padeiros, enfer-

meiras, empregadas domésticas. Um número pequeno ficava em casa cuidando dos irmãos⁵. Parte dos alunos dessa escola fazia um "trabalho" ligado ao tráfico, como "avião", "vapor" etc.

Um fato que se destacou durante o trabalho nessa escola foi a presença ativa, tanto entre os alunos trabalhadores quanto entre os não-trabalhadores, de subgrupos ligados aos diferentes grupos de dividem as áreas de influência no tráfico de drogas. Embora não tenha sido possível quantificar o número de alunos envolvidos com a droga, pelos depoimentos colhidos dentro e fora de escola, pode-se afirmar que, naquele momento, dentro dessa escola, reproduzia-se a briga das quadrilhas de traficantes dos morros vizinhos. As paredes, repletas de pichações, representavam a briga de diferentes grupos pelo domínio dos espaços da escola⁶. Muitos alunos entravam armados. Em uma "batida" feita pela direção, várias armas foram apre-

endidas. Esse tipo de violência é característico dessa escola e, mais de uma vez, ouvimos referências a ameaças de alunos a professores e à própria direção. Situações dessa natureza levaram a direção, mais de uma vez, a buscar proteção junto aos chefes dos morros. Se essa era uma especificidade dessa escola — em relação à outra instituição investigada na pesquisa —, fica claro, atualmente, que tal situação caracteriza um conjunto expressivo de escolas públicas no Rio de Janeiro, atingindo de forma particular aquelas localizadas nas proximidades de morros ocupados pelo tráfico.

A Escola Acácia vivia, em 1989, um clima permanente de insegurança e medo. Os alunos nos pátios, em pequenos grupos, cochichando, enquanto em outras ocasiões eram vistos correndo nos andares e o coordenador preocupado em estabelecer a ordem. Tudo indica que estivesse havendo, nessa escola, um deslocamento da

¹ Sobre a relação do escolar com trabalhos dessa natureza e suas representações, ver Dauster, 1992

* Em outra pesquisa sobre as relações ente violência e escola, realizada, recentemente, a natureza desses grupos aparece com mais clareza: txata-se, nesse caso, das gangues ou "galeras", organizadas por ruas, morros ou bairros, com frequência associadas às quadrilhas de traficantes

autoridade, transferindo-se de seu interior para os espaços do morro, ou seja, para fora dela, ao mesmo tempo que, internamente, ameaças de estudantes ligados às gangues a professores e diretores subvertiam a hierarquia⁷.

Entre as características comuns às duas escolas, algumas situações são relevantes. Ao abandono da atividade escolar pelos alunos, é necessário associar o fato de que, em ambas, os que permaneciam frequentavam muito a escola mas pouco as aulas, permanecendo no pátio ou na entrada da escola — graças a esse movimento é que foi possível realizar grande parte das entrevistas com pequenos grupos. Para muitos a escola é o lugar do encontro social, conforme declarações de vários alunos, de buscar um certificado etc. Para isso, a frequência às aulas não tem muita importância. O número de reprovações, entre eles, é assustador.

Ainda nessa perspectiva, quando se falava do conteúdo dos

programas e dos professores, boa parte dos alunos mostrava forte desinteresse. Não só não os valorizavam, mas quase nunca se lembravam do que estavam estudando e mostravam pouco interesse em relação ao tema. O que se valorizava, com frequência, não era o conteúdo programático, mas a empatia com os professores, a dificuldade ou facilidade da disciplina etc: "O francês é legal porque a professora é ótima, animada", "Matemática é difícil". Poucos eram os estudantes que viam nos conteúdos abordados pela escola uma relação com suas vidas e com o trabalho. Destes, vale transcrever os seguintes depoimentos: segundo uma menina de mais de 14 anos, "...eu agora falo de cabeça alta"; ou um rapaz de mais de 20 anos, que trabalhava com "boy" em uma empresa multinacional: "...a gente chega em um lugar e vai se expressar com uma pessoa e fala uma coisa errada e a pessoa diz: 'esse cara aí deve ser um

⁷ As questões referentes à violência na escola foram pouco trabalhadas neste texto, por já estarem descritas, de forma detalhada, no artigo "Colídiano Escolar e Violência", de Guimarães e Paula, em Zaluar, 1992. Sobre a questão da violência entre jovens urbanos, ver os demais textos do mesmo livro e também o artigo de Zaluar, 1990.

burrão, esse cara não sabe nem falar direito, o português dele é péssimo".

Está claro que os alunos não vêem nos conteúdos escolares uma possibilidade real de mudança em suas vidas, de modo que projetam no futuro uma utilidade e um sentido para os estudos. Segundo Dubet (1991, p.25), "...os estudos adquirem, senão um sentido pelo menos uma utilidade se o autor inscreve seu trabalho e seus esforços em um percurso, na realização de objetivos mais ou menos claros, Para trabalhar hoje, o aluno deve projetar no futuro uma imagem dele mesmo, de seu estatuto, de sua posição e de seu *métier*. Desta maneira os estudos são percebidos como mais ou menos *úteis*, adaptados, adequados à realização de um projeto".

Essa idéia de um projeto, e de uma subordinação a ele, dos estudos realizados, é pouco perceptível entre grande parte dos alunos entrevistados, que parecem incorporar a escolaridade apenas como dado formal, como estratégia de cumprimento de exigências específicas do mercado de trabalho

e da sociedade atual, na medida que, segundo suas declarações, "hoje, até para ser gari, para lavar o chão do supermercado, eles exigem o 1º grau".

A pesquisa realizada — embora de natureza exploratória — coloca em questão, pelo menos em parte, alguns dos pressupostos e princípios definidos pela literatura e pelas políticas oficiais brasileiras para o ensino noturno. Tudo indica que se esteja diante de um quadro novo em relação à educação dos jovens nos grandes centros urbanos brasileiros, diante do qual se faz necessário diversificar os temas de investigação hoje priorizados pelos pesquisadores e pelos órgãos financiadores, de modo a incluir outros aspectos relevantes, como as novas formas de percepção e os padrões culturais emergentes entre os jovens nas sociedades atuais (a esse respeito são relevantes as contribuições de Willis, 1990 e 1991), além dos problemas específicos inerentes às escolas das grandes cidades: a violência, a questão sexual etc. Embora não tenha sido tratada acima, a questão referente à sexualidade aparece como um dos

grandes problemas, entre os professores, não só por uma certa erotização entre os alunos, e pela presença do sexo no interior do espaço escolar, mas pelo nível de desinformação entre eles, sobretudo entre as meninas.

Uma revisão das políticas educacionais, de modo a incorporar alguns desses temas, parece ser necessária, inclusive no que diz respeito à formação dos professores. Uma das frases que mais se ouvia por parte destes, no transcorrer da pesquisa, era "não fomos preparados pra isso", numa referência à questão do sexo e da violência.

Referências Bibliográficas

CARVALHO, Célia P. de. *Ensino noturno: realidade e ilusão*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

DAUSTER, Tânia. Uma infância de curta duração: trabalho e escola.

Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.82, p.31-36, ago. 1992.

DUBET, Francois. *Les lycéens*. Paris: Seuil, 1991.

LIBERATO, Edna, NOGUEIRA, Norma P.F. *Reflexões sobre o atual aluno do supletivo*. Rio de Janeiro: Secretaria Estadual de Educação, Coordenação do Ensino Supletivo, 1986. mimeo.

THIOLLENT, Michel. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. São Paulo: Polis, 1982.

WILLIS, Paul. *Common culture*. Bristol. Open University Press, 1990.

_____. *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social*. Porto Alegre: Artes Medicas, 1991.

ZALUAR, Alba. Teleguiados e chefes: juventude e crime. *Religião e Sociedade*, v.15, n.1, p.54-81, 1990.

_____. (Org). *Violência e educação*. São Paulo: Livros do Tatu: Cortez, 1992.

Resenhas Críticas

BRANDÃO, Zaia (org.) *A Crise dos Paradigmas e a Educação*. São Paulo: CortezEd., 1994.

Esta obra de 100 páginas, em formato 10 x 17cm., é uma coletânea de breves exposições de algumas disciplinas e titulares (filosofia, ciência política, psicologia, educação popular, história e antropologia) que compõem o currículo e corpo docente do curso de pós-graduação em educação da PUC/RJ. É um diálogo interdisciplinar — uma interlocução, uma exposição de intersubjetividades — sobre o final de ciclo de alguns paradigmas e sua metamorfose em outros, na perspectiva de Educação, realizado como abertura do ano letivo de 1993. Não constam nele as reações ou discussões entre os diversos interlocutores. É um livro a nível epistemológico, de crítica e discussão da construção do conhecimento, seus métodos, seu condicionamento histórico e geográfico e suas aplicações na organização do ecossistema planetário.

Nas duas primeiras exposições, tratou-se de definir, explicar, o conceito de paradigma, que anteriormente se conhecia também como *Weltanschauung* (sistema filosófico, sistema de pensamento, cosmovisão/matriz ou marco teórico, teoria de sociedade etc). O conceito de paradigma apresentado pelos expositores tem duas faces ou dois momentos:

— pode ser o conjunto de conceitos, pressupostos e preceitos básicos com que usamos nossos cérebros individual ou coletivamente, para perceber-nos no e como parte do ecossistema ou da realidade;

— pode ser o produto ou resultado do uso desses pressupostos e preceitos em forma de entendimento, explicações, conhecimento, teorias, ciência sobre nossa realidade planetária e cósmica, para

organizar-nos, agir, reproduzir-nos e produzir nossa sobrevivência em cada época e região (atendendo às necessidades só humanas ou de todos os seres participantes do ecossistema ou realidade).

Podemos referir-nos à primeira face ou primeiro momento como paradigma-instrumento e, ao segundo, como paradigma-produto. Os paradigmas-instrumento são construtos generalistas, de (suposta) abrangência global e de vigência mais duradoura, marcados mais pela época que pela geografia (são, supostamente, mais universais); os paradigmas-produto são ramificações, especializações profissionais dos generalistas, são também construtos, mas menos permanentes, mais evolutivos e mais marcados pelo local em que surgem, enfraquecendo ou até esquecendo seus vínculos de filiação com a grande matriz e suas relações de parentesco interdisciplinar.

Os autores não fazem uma listagem de quais sistemas gerais ou cosmovisões estão em uso e coexistem no planeta. Mencionam a filosofia ou sistema liberal da idade

moderna e sua estruturação científica por Bacon, Descartes e Newton, hoje conhecido como positivismo em teoria e capitalismo na prática, bem como o surgimento da contestação crítica hegeliana e marxista que se constituiu num paradigma alternativo, conhecido como dialético em teoria e socialista na prática. Tanto o paradigma (neo)liberal como o socialista se desatualizaram porque a época histórica e a situação geográfica de integração planetária são diferentes e têm novos desafios que tais paradigmas deixam sem solução.

Podemos, entretanto, dizer que em época anterior existia um paradigma sacro, teológico-filosófico cristão, contestado pelo paradigma teológico-filosófico islâmico (a civilização egípcia tinha o seu, a persa tinha o seu, o Oriente tinha o seu, hoje sintetizado como zenbudista, a Grécia já sistematizara o seu, de natureza mais racionalista que sacral, depois subsumido na teologia islâmica e cristã). Os paradigmas teológico-filosóficos perderam a hegemonia para o novo paradigma liberal/racional/científico desencadeado pela reforma protes-

tante e instaurado pela reforma de Cromwell na Inglaterra, mas não desapareceram. Há um coexistência de paradigmas. Tanto é que o diálogo sobre paradigmas se deu numa Pontifícia Universidade Católica, cujo paradigma inspirador é o teológico-filosófico, em associação com o racional-positivista (já esteve associado ao paradigma racional-dialético, antes da chegada do cardeal Sales).

Por isso, além dos paradigmas positivista e dialético (laicais) seria bom incluir considerações sobre os paradigmas ou cosmovisões generalistas de cunho sacral ou espiritualista como o católico-protestante, o islâmico (tão invocado na guerra do Golfo Pérsico) e o zenbudista (tão badalado como um dos fatores do milagre dos "tigres asiáticos" do desenvolvimento). Estes paradigmas são cúmplices ou competidores dos paradigmas positivista e dialético. Em consequência, pode-se dizer que o nome dos paradigmas generalistas que predominam (embora em fase de mutação) no planeta são: o baconiano-cartesiano-smithiano-darwiniano-keynesiano-protestante/

católico que é o hegemônico, criado, imposto e defendido pelos anglo-saxões (no oriente Médio e na Ásia o componente "protestante/católico" é substituído pelo islâmico e zen-budista); e o paradigma hegeliano-marxista-teologia da libertação, que é o antagonista, escolhido e utilizado por povos ou grupos populacionais em confronto com o anterior. É claro que os maias, os aztecas, os incas, os africanos tribais e os nossos indígenas, tinham seus paradigmas, mas foram diluídos ou devastados pelo etnocídio praticado pelos europeus na África, Ásia e Américas.

Foram feitas algumas recomendações sobre o monopólio das verbas de pesquisa pelas chamadas ciências exatas e naturais, sobre a opressiva multiplicação de disciplinas acadêmicas e sobre a necessidade de cada estudioso declarar previamente seus pressupostos ético-políticos e metas que o motivam (os deste resenhista são os da Cibernética Social).

Os demais expositores fazem abordagens desde suas áreas específicas, cada uma delas com um pouco mais ou um pouco menos de

consciência de sua filiação cartesiano-capitalista ou marxista-socialista (ninguém menciona o componente sacral-religioso). A Psicologia, a Antropologia e a Educação Popular têm noção da intercalação de componentes racionais com não racionais (mitologia, criatividade, crenças populares, arte, inconsciente) na maneira como a maioria das populações, desenvolvidas ou não, usa seus cérebros individual ou coletivamente.

O diagnóstico dado é de perplexidade, sensação de vazio, perda de estabilidade e segurança na população; e de uma enorme fragmentação do conhecimento, de isolamento das especializações, e da necessidade da desconstrução das fronteiras rígidas entre áreas acadêmicas e profissionais.

No posfácio, fazem-se algumas reflexões sobre as tarefas da Educação como produtora de conhecimento e orientação para as populações, nesta fase de crise, transição, metamorfose. É claro que é o tipo de organização social abalada pela tecnologia da informática e da cibernética, que está descartando os paradigmas mencio-

nados antes, urgindo re-fundamentação do paradigma-instruimento e uma nova arrumação do paradigma-produto de forma mais integrada e complementar, com "pontes" para a circulação interdisciplinar (e não com trincheiras para impedir o acesso). Mas será possível escapar ao condicionamento da cultura fragmentária e comercial, pregada diariamente do alto das torres de televisão, mantida pelas supervigilantes redes informatizadas dos banqueiros multinacionais e patrulhada pelos serviços secretos de informação dos Estados?

O livro pouco menciona os esforços que se vem fazendo na superação da crise. A UNESCO, desde 1987, no encontro de Veneza, vem estimulando não só a integração interdisciplinar, mas também a transdisciplinar; não só entre as formas de conhecimento e de orientação dadas pelas disciplinas acadêmicas, mas também pelas tradições espirituais de cunho místico, bem como da arte (exemplos disso são: Fritjoff Capra, David Bohm e Krishnamurti etc). O livro não aborda a teoria geral dos siste-

mas, a teoria do imaginário (esta tem uma citação bem pertinente à p.56), a teoria do caos, a teoria da convivencialidade (do mesmo autor de *Sociedade sem Escolas*), a epistemologia genética e o construtivismo. O livro não menciona um seminário similar dirigido por Cremilda Medina, com os resultados publicados pela ECA/USP: *Novo Pacto da Ciência — A Crise dos Paradigmas (1990-1991)*, do qual já saiu o segundo volume, e está previsto o terceiro e último.

O livro *A Crise dos Paradigmas e a Educação*, condicionado pela estrutura hegemônica do eixo Rio-São Paulo-Minas, analisada por Golbery do Couto e Silva, posteriormente chamado "Triângulo das Bermudas Brasileiro" por Ulysses Guimarães, não analisou, sequer citou na bibliografia, as experiências e publicações da Universidade Holística Internacional (Brasília), dirigida por Pierre Weil, e as experiências e publicações da Cibernética Social, que são contribuições brasileiras.

Na Cibernética Social, a abordagem é dialética (uma variedade da dialética) e sistêmica. Por ela, o

cérebro individual ou coletivo compõe-se de três processos integrados mas diferenciados, que levam à construção de três culturas: uma pragmática, protagonizada pelo cérebro central; uma artístico-espiritual, protagonizada pelo cérebro direito-límbico; e uma racional-científica, protagonizada pelo cérebro esquerdo-cortical, formando três paradigmas (ou um superparadigma triúno), correspondendo aproximadamente a três grupos ou segmentos sociais, vistos horizontalmente ou verticalmente, com alianças transversais, e que ora se acumpliciam, ora se confrontam, ora ficam indiferentes entre si. O paradigma que se tornou hegemônico é o pragmático, o da mercadoria, do capital, dos executivos, dos banqueiros, dos políticos, dos mercenários do dinheiro, dos depredadores do ecossistema, depredadores da racionalidade e do desejo artístico-espiritual de viver e ser feliz. Os expositores do livro todos reconhecem que falta um novo projeto do sentir/saber/fazer, baseado nalgum fundamento ético, nalgum ideal de vida e felicidade para todos os seres do planeta e do universo.

A busca de uma nova identidade da Educação, que vem caindo aos pedaços, não será pela receita cartesiana, concretizada como ciência independente, auto-suficiente, cotidianizada no currículo por disciplinas cartesianas que pouco têm a ver com a vida, e instituída em algóz da juventude por vestibulares que são a chibata da academia corporativizada. Não se pode prever o que será. Mas o livro tem o grande mérito de alimentar o debate e instigar a busca e a criação de alternativas para a crise. Queremos mais livros assim!

Bibliografia recomendada para consulta:

DE GREGORI, Waldemar. *Cibernética social I e II*. São Paulo: Perspectiva, 1988. Primeira edição

MACHADO, Lucília R. de Souza, NEVES, Magda de Almeida, FRIGOTTO, Gaudêncio et al. *Trabalho e educação*. Campinas: Papirus: CEDES; São Paulo: ANDE: ANPED, 1992. 134p.

O livro reúne as exposições sobre *Trabalho e Educação*, apresentadas nos simpósios da 6ª Conferência Brasileira de Educação, realizada no

brasileira em 1984 pela Cortez Ed.

GRECO, Milton. *A aventura humana entre o real e o imaginário*. São Paulo; Perspectiva, 1987. Primeira edição em 1984, pela Claxon Ed.

_____. *Interdisciplinaridade e revolução do cérebro*. São Paulo: Pancast, 1994.

Waldemar de Gregori
Associação Brasileira de Cibernética Social

Nota do Editor: Para outro enfoque da questão, remetemos o leitor ao artigo do Prof. Mário Osório Marques (UNIJUÍ), neste número, na seção Questão em Debate.

campus da Universidade de São Paulo, de 3 a 6 de setembro de 1991, e organizada pela Associação Nacional de Educação (ANDE), pela

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e pelo Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES). O livro integra uma série de publicações, composta por seis volumes; além deste, *Escola Básica; Estado e Educação; Sociedade Civil e Educação; Universidade e Educação e Resumos*.

A temática privilegiada pelo livro é o impacto produzido pela incorporação de novas tecnologias e novas formas de organização da produção sobre os processos de trabalho e a qualificação da força de trabalho, com ênfase em suas consequências para a educação (em particular nos níveis primário e secundário do sistema educacional).

Os 13 textos que compõem esta publicação foram estruturados segundo sua apresentação em cinco simpósios, aos quais correspondem cinco capítulos. O primeiro grupo de textos corresponde ao capítulo: "As mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora: politecnia, polivalência ou qualificação profissional?" e reúne as exposições de Lucília Regina de Souza Machado e Magda de Almeida

Neves (Universidade Federal de Minas Gerais) e de Ana Maria Rezende Pinto (Fundação João Pinheiro). Inclui também uma síntese elaborada por Gaudêncio Frigotto (Fundação Getúlio Vargas e Universidade Federal Fluminense), que coordenou o referido simpósio.

Segundo Frigotto, "A preocupação central dos debates deste simpósio foi, ao mesmo tempo, qualificar algumas questões sobre a natureza das mudanças tecnológicas, seu impacto sobre a base técnica da produção e organização do trabalho e, sobretudo, sobre a qualificação, formação humana e consciência da classe trabalhadora" (p.45). O impacto das inovações tecnológicas foi analisado em dois níveis: teórico-prático e político-ideológico, destacando-se as consequências negativas e positivas que as novas tecnologias representam para as relações sociais de produção e para as políticas educacionais.

É notável o esforço realizado pelas autoras para expor as condições implícitas na incorporação das inovações tecnológicas, evitando uma visão apocalíptica ou apolo-

gética e evidenciando a heterogeneidade incluída na categoria "trabalhadores". Em particular, Machado destaca as formas diferenciadas nas quais as inovações afetam dois pólos ou grupos de trabalhadores ("trabalhadores qualificados" e "trabalhadores descartáveis"), enquanto Neves coloca a necessidade de se avaliar os seus impactos segundo os países (em relação ao regime político, grau de desenvolvimento económico, tradições culturais e capacidade de organização e luta dos trabalhadores) e segundo a divisão sexual do trabalho (visto que a entrada das novas tecnologias afetaria de forma diferenciada a mão-de-obra segundo o sexo).

As autoras relevam as possíveis consequências (virtudes e riscos) para a formação dos trabalhadores e das trabalhadoras, em termos de "polivalência" e "politécnica" (Machado e Neves), "multi-habilitação" e "policognição tecnológica" (Pinto). Resgatando a historicidade dos processos de exclusão e discriminação social no marco do sistema de produção capitalista — exclusão e discriminação que constituem o con-

texto da inovação tecnológica —, este primeiro grupo de textos evidencia que não basta concluir que a nova base tecnológica demanda mais educação. Esta demanda deverá ser analisada e articulada num projeto de construção e desenvolvimento de novas relações sociais em geral, e não somente vinculado ao mercado de trabalho (Machado), ampliando as possibilidades reais de satisfação das múltiplas necessidades a todos os seres humanos (Frigotto).

O segundo capítulo, "Os impactos da revolução tecnológica: transformação dos processos produtivos e qualificação para o trabalho", orienta-se para a apresentação de questões sobre a relação entre as novas tecnologias, a divisão social do trabalho e a qualificação da mão-de-obra, a partir da Sociologia do Trabalho, da Sociologia da Educação e da Economia. Participam deste segundo grupo as exposições de Iracy Silva Picanço (Universidade Federal da Bahia), que coordenou o simpósio correspondente, Liliana Rolfsen Petrilli Segnini (Universidade Estadual de Campinas) e Nadya Araújo Castro (Universidade Federal da Bahia).

Picanço, iniciando as discussões, insiste em assinalar que a discussão sobre as questões educacionais e a revolução tecnológica não pode se limitar à qualificação da mão-de-obra, visto que a referida revolução implica mudanças sociais e culturais de natureza mais ampla. Destaca duas questões que não estariam sendo suficientemente debatidas: o risco de que o processo e o mercado de trabalho comandem as ações educacionais e a errônea compreensão de que a nova qualificação demandada pelas inovações tecnológicas é independente das relações e diferenças entre as classes socioeconômicas. Se não se debatem essas questões, corre-se o perigo de revitalizar a teoria do capital humano.

Segnini centrará sua análise nas contradições que o novo contexto tecnológico gera, tanto no nível discursivo como no nível da prática de empresários e trabalhadores. Por um lado, mostra como e por que os discursos e as práticas empresariais necessitam incentivar os trabalhadores a conseguir um maior grau de escolaridade, enquanto, por outro lado, mostra a relação significativa

que existe entre escolaridade, condições de trabalho e formas manifestas de resistência dos trabalhadores. Assim, conclui Segnini: "Portanto, fazendo coro com parceiros antes não imaginados, e por razões diferenciadas, finalizo propondo: educação já!" (p.68).

Castro, partindo de uma análise pormenorizada dos pressupostos teóricos historicamente elaborados pela Sociologia do Trabalho sob a categoria "qualificação", finaliza sua exposição com uma proposta de abordagem vinculada diretamente ao âmbito educacional. Segundo a autora, todas as teorizações sobre a qualificação têm valorizado as características externalizáveis, transmissíveis a partir de linguagem explícita e formalizada. "Entretanto, a noção de qualificação pode ser explorada conceitualmente de modo a desvendar um campo extremamente interessante, o das chamadas *qualificações tácitas* (...) Trata-se de uma forma de conhecimento que, longe de ser inferior, está na base da constituição da experiência da qualificação adquirida por antiguidade num posto, sendo insubstituível mesmo quando as mais

modernas tecnologias informatizadas busquem internalizar no equipamento a experiência, vivência e memória do trabalhador individual" (p.82).

O terceiro grupo de textos foi apresentado no simpósio "Os sindicatos, as transformações tecnológicas e a educação". Os expositores foram Mário Sérgio Salerno (Universidade de São Paulo e Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Sócio-Econômicos), Cláudio Salm (Universidade Federal do Rio de Janeiro) e a coordenadora do simpósio, Sílvia Maria Manfredi (Universidade Estadual de Campinas).

Segundo Manfredi, ambos expositores realizaram abordagens complementares em alguns pontos e opostas em outros — em particular no que se refere às consequências da inovação tecnológica sobre a qualificação dos trabalhadores. Para Salm, haveria uma tendência generalizada para uma melhoria na qualificação da força de trabalho, o que teria como pré-requisito uma maior escolarização. Em contrapartida, Salerno discute a generalização desta tendência, tendência

que, em sua opinião, estaria limitada somente a certos setores da classe trabalhadora e que não afetaria a necessidade de escolarização da grande maioria dessa classe.

Sob o título "As novas funções da educação no panorama internacional", a exposição de Werner Markert (Universidade Federal do Rio de Janeiro) discorre sobre o trabalho como princípio educativo na República Federal da Alemanha (RFA) e na República Democrática Alemã (RDA). À luz das análises habermasianas, o autor parte da seguinte pergunta: assistimos hoje ao fim da sociedade do trabalho ou à revitalização do conceito de trabalho como princípio educativo? Com esta orientação, expõe a experiência educacional vivida em termos de formação profissional na RFA e de educação politécnica na RDA, e conclui: "Parece-me que a utopia da sociedade de trabalho entra, com a indústria capitalista moderna, numa dialética produtiva, que não esvaziou o núcleo entre trabalho e educação, como Habermas receia, mas, pelo contrário, os revivifica e põe um novo enfoque para desenvolver a politecnia como formação integral" (p. 111).

O quinto capítulo reúne, sob o título "Ensino médio: quais são as alternativas?", as contribuições de Acácia Zeneida Kuenzer (Universidade Federal do Paraná) e Luiz Antônio Cruz Caruso (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial). Caruso discute a necessidade de redefinição das políticas de formação profissional, a partir de elementos tais como: a formação polivalente; a articulação das políticas industriais, tecnológicas e educacionais; "a transferibilidade dos conteúdos formativos"; "as vias profissionalizantes"; a metodologia de "aprender a aprender".

Kuenzer, por sua vez, centra sua análise nas interpretações equívocas geradas pela proposta de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que prevê a organização de um Sistema Nacional de Educação cujo princípio é assegurar a universalização e a qualidade da educação básica comum unitária, e a proposta de um Sistema de Educação Tecnológica, que contradiz o referido princípio, restabelecendo a dualidade histórica e estrutural do sistema educacional brasileiro. Segundo a autora, "quan-

do o imaginávamos pelo menos superado ao nível das ideias e políticas públicas, ponto de partida para a sua superação na prática..., o velho princípio educativo com sua proposta dualista e antidemocrática ressurgue das cinzas com todo o vigor e apoio institucional..." (p.128).

Sabemos que a organização deste tipo de publicação é difícil e penosa, visto que acarreta um trabalho de revisão coletiva e uma reestruturação geral. Apesar disso, gostaríamos de dar algumas sugestões. A nosso ver, seria mais interessante para o leitor que os textos fossem organizados segundo a temática efetivamente abordada em cada um deles, e não em função de sua apresentação formal nos diferentes simpósios. Também seria recomendável a generalização de sínteses, como as elaboradas por Frigotto e Manfredi, sínteses que ajudam o leitor a entender com maior precisão os pontos mais salientes do debate. Por fim, seria interessante a inclusão de alguns dados biográficos e acadêmicos sobre os autores das exposições.

Estas sugestões de nenhuma maneira buscam desvalorizar o enorme esforço realizado pelos organizadores do livro *Trabalho e Educação*. A riqueza principal dessa publicação consiste em evidenciar os diferentes pontos de vista com os quais pode ser avaliado — criticado ou criticado e fermentado — o impacto das novas tecnologias sobre o mundo do trabalho e sobre o âmbito educacional, como também explicitar numerosas indagações abertas com a chamada Terceira Revolução Industrial, no que se refere às mudanças nas relações sociais de produção e nas relações sociais educacionais.

Finalmente, o livro *Trabalho e Educação* constitui uma referência

imprescindível para todos os que se interessam pela relação entre inovação tecnológica e formação profissional, ou seja, pesquisadores, professores e estudantes de diferentes disciplinas (Sociologia, Educação, Economia etc), sindicalistas, empresários, educadores, administradores (da educação e dos processos produtivos), políticos encarregados de definir as políticas públicas em matéria de educação, tecnologia e trabalho, e — por que não? — pais e alunos.

Silvia Cristina Yannoulas
Faculdade Latino-Americana de
Ciências Sociais (FLACSO)/
Universidade de Brasília (UnB)

GARCIA, Regina Leite (Org). *Revisitando apré-escola*. São Paulo: Cortez, 1993.

Regina Leite Garcia, professora da Universidade Federal Fluminense, coordenadora da pesquisa "Alfabetização das crianças das classes populares: um desafio à competência da escola", ao organizar o livro *Revisitando a pré-escola*,

nos brinda com a publicação dos trabalhos de pesquisa que o grupo o qual coordena vem desenvolvendo com as escolas da Secretaria Estadual do Rio de Janeiro.

Para quem acompanha a trajetória da produção de Regina Garcia,

o que ela escreve tem sempre um endereço certo — o cotidiano escolar, compreendido, vivido e interagido, numa concepção comprometida em maximizar as potencialidades das crianças de classes populares. A leitura do livro nos revela o que podemos chamar de paixão de trabalhar em um cotidiano escolar, de forma crítica, criativa e lúdica, mergulhando adulto e criança num mundo interativo de aprendizagem.

Nesse sentido, a obra percorre um caminho político-pedagógico, com pesquisadores, professores e crianças, que exercitam o envolvimento e o comprometimento com a educação infantil, tentando discutir e superar as dicotomias: socialização/individualização, cognitivo/afetivo, racional/imaginário, sendo esses temas abordados não como assuntos isolados mas sim relacionados a determinantes políticos, sociais, culturais e educacionais que interferem no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

O livro está organizado em nove capítulos, cada um refletindo sobre um determinado tema, onde cada

autora aborda o assunto e descreve os princípios teóricos que nortearam a investigação realizada.

No Capítulo 1, Regina Garcia apresenta princípios que norteariam uma escola democrática para uma sociedade igualitária e mais justa: a solidariedade, a cooperação, a ação coletiva e a consciência social, e diz que, para tanto, numa praxis educativa, estaria sendo incentivado o trabalho em grupo, a complementaridade de ações e a generosidade da troca. Nesta perspectiva, recupera a dimensão de como a escola precisaria se colocar para contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, situando o enfoque teoricamente abordado por Vygotsky, como também estabelecendo uma linha teórica e metodológica de trabalho numa relação dialética-social-individual.

No Capítulo 2, Esteban analisa como os "jogos de encaixe" estão dispostos em sala de aula e como a forma estereotipada de manuseio deste objetos relaciona-se com os "encaixes" dos rituais escolares. Discute, também, como estão postos os princípios, as atividades

e a avaliação numa escola tradicional, onde está consolidado um projeto hegemônico de sociedade, o que contribui para considerar as respostas diferenciadas das crianças de classes populares como deficiência. Esse texto nos revela a relação existente entre a pré-escola, o processo de avaliação e o jogo, numa perspectiva de construção do conhecimento.

No Capítulo 3, Zaccur destaca o papel da repetição no processo de aprendizagem e na produção de linguagem entre adulto e criança, e fornece no texto elementos para passarmos a compreender o universo de contar e ouvir histórias, de construção da competência narrativa e comunicativa. Enfatiza a importância que a imaginação das crianças exerce para que estas se tornem donos de sua linguagem.

Sampaio, no Capítulo 4, aprofunda um tema bastante polêmico e presente na pré-escola e no processo de alfabetização. Diz ela que o momento da pré-escola é riquíssimo e poderá possibilitar à criança a articulação de várias linguagens com sentido, e sua apropriação para o uso, expressando-se, dizendo

coisas para o mundo. É fundamental que a escola possa permitir às crianças o acesso às diferentes linguagens, gráfica, gestual, plástica, cinestésica, musical, corporal, televisiva, informática, propõe a autora. Particularmente, a escola ao favorecer a apropriação da linguagem escrita prioriza situações de interação em que a escrita é utilizada na plenitude de suas funções sociais.

No Capítulo 5, Carmem Lúcia Vidal Perez continua a reflexão sobre o processo de leitura e escrita que as crianças desenvolvem desde muito cedo. O interessante neste trabalho é que a autora, utilizando trabalhos produzidos pelos alunos, procura fazer leituras relacionando-os à compreensão teórica. Destaca a fase pré-escolar, quando a criança se encontra em um processo importante de apropriação da linguagem, e ressalva que a linguagem se estrutura e se incorpora a partir de suas relações intersubjetivas com o meio social. Ainda segundo a autora, um projeto pedagógico comprometido politicamente contempla aspectos da vida da criança, através do conteúdo e de atividades de sala de aula que envolvam

imaginação, prazer, desejo, medo e ansiedade, entre outros elementos fundamentais à construção de novos conhecimentos.

No Capítulo 6, Henriques discute os diferentes pressupostos filosóficos e marcos teóricos sobre o conhecimento em Piaget e Vygotsky e também faz um resgate da pré-escola como um espaço privilegiado de construção do conhecimento. A autora mostra como Piaget e Vygotsky abordam diferentemente o desenvolvimento, a função simbólica, a relação pensamento-linguagem e a função do aprendizado, na fase pré-escolar.

Gomes, no Capítulo 7, discute a visão que se tem da pré-escola como um local onde as crianças vão brincar e passar o tempo e não como um espaço de construção de conhecimento, por isso mesmo dispensável. Nesta concepção, desvaloriza-se e desqualifica-se o trabalho realizado na pré-escola, considerado um espaço de "brincadeiras", que não precisa de sistematização e nem de qualidade, e onde a brincadeira não é entendida como um dos recursos empregados pela criança para conhecer o mundo que a rodeia.

Baron discute, no Capítulo 8, aspectos singulares próprios das circunstâncias em que se encontram os sujeitos, e isto é muito importante para que não dimensionemos a nossa compreensão de sujeito só à luz de construção e aceitação de teorias que tratam de processos gerais, cognitivos e linguísticos. Destaca a questão da criança como sujeito do conhecimento e o contraponto que a escola estabelece em modelar o sujeito: às vezes, um aluno que é considerado "adiantado", não é "estimulado" pela professora para que não fique diferente da turma. É o próprio processo de homogeneização que a escola também estabelece no seu interior.

No Capítulo 9, Tavares analisa historicamente a situação conceitual e estrutural, como também política e ideológica, das escolas comunitárias existentes no Brasil, cada vez mais proliferantes na situação educacional brasileira, questão esta relacionada à luta que as classes trabalhadoras vêm desenvolvendo, tentando pressionar o Estado para o atendimento das suas demandas educativas.

Concluindo, podemos dizer que a obra em questão é importante porque sugere a necessidade do conhecimento sobre uma proposta político-pedagógica acerca da pré-escola e de uma relação dinâmica, nessa proposta, dos vários temas abordados, numa perspectiva de construção do conhecimento, revendo estas questões em favor das crianças que são estereotipadas na escola. Ainda: os textos nos remetem a um trabalho vivido pelo

grupo, que poderá servir de referência e de troca de experiências entre professores, estudiosos e pesquisadores das áreas de pré-escola e alfabetização.

Os trabalhos das autoras nos fazem percorrer um caminho pedagógico prazerosamente desafiante em seu fazer concreto.

Maria das Graças da Silva
Universidade de Brasília (UnB)

REIS, Maria Cândida Delgado. *Tessitura de destinos: mulher e educação*; São Paulo, 1910/20/30. São Paulo: EDUC, 1993.

A história da educação da mulher e a história das mulheres na educação começam lentamente a ser escritas. Particularmente vinculadas ao desenvolvimento dos estudos da mulher dos anos 70, e posteriormente dos atuais "estudos de gênero", as relações entre a educação e as mulheres têm sido alvo de recentes pesquisas no Brasil.

Em um contexto de precariedade e desorganização da documentação (inexistência de arquivos públicos especializados ou em desorga-

nização), tendo poucos trabalhos precursores (publicados ou inéditos), Maria Cândida Delgado Reis empenhou-se na tarefa de resgatar as articulações entre as mulheres e a educação na cidade paulista do início deste século, sob duas perspectivas: os discursos sobre estas articulações e as "realidades" e as "realidades quantificáveis", no intuito de compreender os significados ou os significados e a representatividade de processos disciplinares. A falta de documentação

pertinente comprometeu a análise das "realidades". Ainda hoje Maria Cândida busca informação junto aos órgãos públicos da área educacional, relativa ao número de alunas das escolas normais e ao número de mulheres que exerciam a profissão docente.

A escolha do objeto de estudo não foi casual: Maria Cândida é professora de História da Rede Oficial de Ensino, militante dos movimentos feministas desde a década de 70, e pesquisadora na área dos estudos da mulher e de gênero. O silêncio imperante no que diz respeito à educação feminina e às mulheres como educadoras nos textos de história surpreendeu-a, revoltou-a, e finalmente a instigou a tentar reconstruir o que ela apropriadamente denomina *Tessitura de Destinos*.

O livro tem por objetivo apresentar a formulação de lugares e imagens femininas, nos primórdios deste século, e no âmbito da instrução pública, na cidade de São Paulo. A problemática educacional é estudada sob as figuras da mãe e da mestra, mediatizadas pela da "normalista". A consulta documental foi

realizada nos arquivos de duas escolas: EEPSG "Caetano de Campos" e a ETESG "Carlos de Campos", sendo ambas escolas modelares no que diz respeito à educação pública na época. Essa documentação foi complementada com diversidade de fontes (revistas, livros, depoimentos, registros de programas de rádio, legislação, dentre outras), outorgando um contexto imprescindível ao estudo da problemática.

Tessitura de Destinos está organizado em três capítulos. No primeiro, a autora procura desvelar a imagem feminina flutuante entre os vários discursos e os direcionamentos pensados para as mulheres nestas três décadas: "Pretendi recuperar aqui as possibilidades diversas que estiveram presentes e manifestaram-se nos debates sobre os destinos da mulher, antes que os discursos disciplinares e autoritários consolidados no *Estado Novo* procurassem calar as divergências e ocultar os conflitos" (p. 15, grifos da autora).

No segundo, sob o sugestivo título "Guardiãs do Futuro", procura-se a reconstituição do passado

da mulher como mãe e mestra, através de diversos discursos e práticas da Escola Normal da Praça (hoje, "Caetano de Campos"). "A escola ("Normal da Praça"), voltada desde seu início para os segmentos sociais representados por 'moços pobres e muitas moças ricas', não deixava de participar das tensões sociais de seu tempo" (p.55). Destacam-se as propostas de ordenação e disciplinamento social da época, "...em que a mulher, projetada como responsável pelos destinos da nação, era incumbida da dupla missão: mãe e mestra" (p. 15). A educação era percebida como instrumento de transformação, e as mulheres deviam assumir sua responsabilidade. "O reforço discursivo e prático que a escola promovia em torno da construção da imagem da mestra/mãe aponta para representações que, historicamente construídas por interesses diversos, têm pretendido impor-se como naturais." (p.70). Como contraponto, a autora analisa os discursos e as práticas da Escola Profissional Feminina de São Paulo (Escola do Brás), que foi destinada inicialmente à formação da mulher operária.

No terceiro capítulo analisam-se as preocupações educacionais do Estado Novo em relação às mulheres, como implementação na praxis dos discursos sobre a mulher anteriormente gerados. "A educação, tema presente em todas as correntes de pensamento como meio de libertação ou de controle, mereceu atenção especial do Estado Novo. Nesse período fica explicitado, através de projetos educacionais e discursos médicos, o interesse de manter as mulheres sob controle, para que exercessem seu papel de reprodutoras da nação." (p.91). As mulheres, através da escola e do lar, seriam as grandes responsáveis pela homogeneização da população heterogênea, das novas gerações. Essa homogeneização era percebida como ".. a verdadeira igualdade, fruto de uma mesma capacidade física e mental, de um mesmo sistema de valores, de obediência a um conjunto de regras de convivência sócio-morais, sexuais e de um único sentimento cívico em relação aos ideais nacionais" (p.110).

Nas conclusões, tenta-se recuperar os "fios soltos da trama", através

dos caminhos e das vozes femininas dissonantes, do contraste entre normalistas "rebeldes" e normalistas "adaptadas", "... que hoje nos permitem pensar outras formas de ser mulher que estiveram presentes, como resistência às doutrinas impostas pelo Estado/Sociedade" (p. 16). Também citam-se novas perguntas e questões a serem pesquisadas: "... por exemplo, a observação de que, em várias fotos de alunas das escolas pesquisadas, são mostradas jovens mulheres brancas de diferentes segmentos sociais. As mulheres negras, com raríssimas exceções, não foram alunas da Escola "Normal da Praça", nem da Escola Profissional Feminina do Brás, assim como são pouco expressivas numericamente as imagens no trabalho industrial e comercial da época. Resta indagar onde estavam essas mulheres nesse período" (p. 123).

Sem querer desmerecer a importante contribuição que *Tessituras de Destinos* traz para a compreensão das relações entre educação e mulher na história do Brasil, gostaríamos de realizar uma crítica construtiva, formulada a

partir dos estudos de gênero. Embora a autora se coloque explicitamente na área desses estudos (p. 13 e outras), não foram suficientemente trabalhadas as relações de gênero. Para um leitor "leigo" nessas questões, o livro passa uma imagem que identifica gênero com feminino. E a construção da identidade masculina na e através da educação? Embora a autora esclareça na Introdução que sua investigação está dirigida fundamentalmente para as imagens femininas, o leitor "não treinado" nas questões de gênero poderia pensar que elas se resumem à questão feminina. Desta forma, acreditamos que a explicitação e o desenvolvimento das questões de gênero são necessárias para a melhor compreensão e avaliação da importância que esta obra possui. É verdade que nos livros de maior circulação sobre história da educação pode ser lida essa trajetória masculina, mas não é explícita como tal. Na obra de Maria Cândida Delgado Reis esta também pode ser lida nas entrelinhas, mas sente-se a falta do contraponto na dança dos gêneros masculino e feminino.

Leitura rica, ágil e edificante, o livro *Tessituras de Destinos* constitui um inapreciável subsídio para a construção de uma História Social da Educação do tipo "federativa", que incorpore as falas e ações das mulheres. Falas e ações que, no fi-

nal das contas, já formaram várias gerações de brasileiros.

Silvia Cristina Yannoulas
Faculdade Latino-Americana de
Ciências Sócias (FLACSO/UnB)

Comunicações e Informações _____

VII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)

Foi realizado no período de 5 a 9 de junho de 1994, no Centro de Cultura e Convenções de Goiânia, o VII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), promovido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás e pelo Departamento de Educação da Universidade Católica de Goiás.

O encontro teve como coordenador geral o Prof. José Carlos Libâneo (UFG) e como coordenadora executiva a Prof Clélia Brandão Alvarenga Oliveira, e contou com a colaboração de uma Comissão Consultiva Nacional formada por coordenadores de grupos de trabalho de Didática, Formação de Professores e Currículos, vinculados à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

O evento contou com o apoio financeiro do Instituto Nacional de

Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), além de recursos obtidos junto às reitorias das universidades promotoras do encontro e a instituições públicas e particulares.

O VII ENDIPE teve como objetivo promover a difusão e o debate de questões teóricas e práticas relacionadas ao ensino e à pesquisa no campo da Didática, das metodologias e das práticas de ensino de várias disciplinas curriculares, e reuniu professores, pesquisadores e estudantes dessas áreas e de áreas afins, ligados à universidades e às escolas de 1º e 2º graus.

Constaram do evento diversas atividades, como conferências, mesas-redondas, painéis, exposições, comunicações e grupos de trabalho, além de atividades artísticas e lançamento de publicações.

Dentre os temas debatidos, destacaram-se os seguintes: a

interdisciplinaridade entre as ciências humanas e sociais, a natureza social do conhecimento, os rumos do construtivismo no Brasil, a educação entre a modernidade e a pós-modernidade, o ensino e a capacitação tecnológica, as relações entre escola e informática, a formação de professores, as ciências da educação e a epistemologia, a organização de currículos, a sociedade pós-industrial e a formação geral, a qualidade do ensino e o projeto democrático da sociedade brasileira.

De um modo geral, segundo avaliação dos participantes, os resultados do encontro foram positivos, com contribuições signifi-

cativas para a área, considerando-se a qualidade dos trabalhos apresentados. Foi possível aos participantes tomarem conhecimento do desenvolvimento de pesquisas sobre questões do ensino, sobretudo as voltadas para a busca de parâmetros de um ensino de qualidade, tendo em vista as transformações econômicas, políticas, científicas e tecnológicas do mundo contemporâneo.

Na sessão plenária de encerramento foram apresentadas moções e recomendações a serem encaminhadas às autoridades do ensino e que deverão compor a Carta de Goiânia, a ser divulgada.

ÍNDICE DO VOLUME 73

Este índice refere-se às matérias do volume 73 (números 173, 174, 175) da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Divide-se em duas partes, de acordo com os diferentes pontos de acesso: índice de Autores e índice de Assuntos.

Quanto ao índice de Autores:

- . arrolados pelo último sobrenome;
- . os colaboradores fazem remissiva para o autor principal;
- . os livros resenhados têm entrada pelo autor da resenha, com remissiva do autor do livro para o autor da resenha.

Quanto ao índice de Assuntos:

- . rotação das palavras significativas do título;
- . os termos em maiúsculas — extraídos do Thesaurus Brasileiro de Educação — BRASED — indicam assuntos não constantes do título.

ÍNDICE DE AUTORES

- ABREU, Clélia Maduro de *ver* ALVES, Kleide Márcia Barbosa.
- ALMEIDA, Sandra Maciel de *ver* MATTOS, Cármen Lúcia Guimarães de.
- ALVES, Kleide Márcia Barbosa, ABREU, Clélia Maduro de, COSTA, Ormenzinda, CANGUSSÚ, Maria Helena Bernardes, MUNIZ, Maria das Graças de Araújo, SOCORRO, Nadir Maria do, TORRES, Patrícia Lima. Acompanhamento da implementação da proposta de orientação educacional do sistema oficial de ensino do Distrito Federal. RBEP, v.73, n.173, p. 185-187, jan/abr.1992./ seção: Notas de pesquisa/
- ARMELLINI, Neusa Junqueira (Coord.). Alfabetização de adultos: em busca de uma proposta político-pedagógica. RBEP, v.73, n.175, p.577-582, set./dez.1992. /seção: Notas de pesquisa/
- BARROS, Andréa Acioli de *ver* MEDEIROS, Gertrudes Knihš.
- BARROS, António Teixeira de *ver* TARGINO, Maria das Graças.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes *ver* PENTEADO, Heloísa Dupas de Oliveira.
- BOOS, Maria das Graças Luchi *ver* MEDEIROS, Gertrudes Knihš de.
- BORGES, Celma. Políticas de alfabetização de adultos para o Estado da Bahia (1950-1980). RBEP, v.73, n.175, p.582-594, set./dez. 1992. / seção: Notas de pesquisa/
- BRANDÃO, Maria Lúcia *ver* MATTOS, Cármen Lúcia Guimarães de.
- CAMARGO, Marilena Jorge Guedes de *ver* VIDAL, Diana Gonçalves.
- CANGUSSÚ, Maria Helena Bernardes *ver* ALVES, Kleide Márcia Barbosa.
- CARVALHO, Dirceu R. /Resenha/ MEDEIROS, José Adailson de. Ulisses Pernambucano. RBEP, v.73, n.174, p.381-388, maio/ago. 1992.
- CHAVES, António Marcos. Uma alternativa metodológica para o estudo das consequências da não-escolarização, mediante a técnica de história de vida. RBEP, v.73, n.173, p. 131-141, jan./abr. 1992. /seção: Estudos/
- COSTA, Maria Tereza Amaral (Coord.). A escola de 1º grau noturno e o compromisso com o aluno trabalhador. RBEP, v.73, n.175, p.599-604, set./dez.1992. /seção: Notas de pesquisa/
- COSTA, Ormenzinda *ver* ALVES, Kleide Márcia Barbosa.
- DUBY, Georges *ver* YANNOULAS, Silvia Cristina /Resenha/

- ENCONTRO Latino-Americano sobre Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores. RBEP, v.73, n. 173, p.207-211, jan./abr.1992. /seção: Comunicações e informações/
- ENCONTRO Nacional de Didática e Prática de Ensino, 7. RBEP, v.73, n.175, p.633-634, set./dez. 1992. / seção: Comunicações e informações/
- FENSTERSEIFER, Lísia Maria *ver* KRAHE, Elizabeth Diefenthaeler.
- FERNANDES, Florestan. Reforma universitária e mudança social. RBEP, v.73, n. 175, p.523-546, set./dez. 1992. /seção: Segunda edição/
- FERREIRA, Rosilda Arruda *ver* SAM-PAIO, Maria Cristina Hermes.
- FONTOURA, Helena Amaral da *ver* MATTOS, Cármen Lúcia Guimarães de.
- FRIGOTTO, Gaudêncio *ver* YANNOULAS, Silvia Cristina /Resenha/
- GARCIA, Regina Leite *ver* SILVA, Maria da Graça /Resenha/
- GHEZZI, Maria Inês Leal *ver* KRAHE, Elizabeth Diefenthaeler.
- GOMES, Gêrusa de Mendonça, LIMA, Janirza Cavalcante da Rocha. O significado do ato de alfabetizar: representações sociais de professoras-alfabetizadoras. RBEP, v.73, n.174, p.377-379, maio/ago. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- GUASTI, Sheila Maria *ver* RANGEL, Mary.
- GUMARÃES, Eloísa. Conteúdos do ensino noturno: compreensão do real ou o avesso da realidade? RBEP, v.73, n.175, p.604-612, set./dez. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Qual a escola que interessa às camadas populares? Estudo de uma experiência no Bairro de Bengui. RBEP, v.73, n.175, p.594-598, set./dez. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- LANELLI, Marília Regis Queiroz *ver* RANGEL, Mary.
- ISSLER, Bernardo *ver* PENTEADO, Heloísa Dupas de Oliveira.
- KOCH, Zenir Maria. A volta dos excluídos: como conciliar estudo e trabalho. RBEP, v.73, n.175, p.567-571, set./dez. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- KRAHE, Elizabeth Diefenthaeler, FENSTERSEIFER, Lísia Maria, GHEZZI, Maria Inês Leal. Práticas de pesquisa: como acontecem nas escolas de 2º e 3º graus? RBEP, v.73, n.173, p. 193-198, jan./abr. 1992. / seção: Notas de pesquisa/
- KULCKSAR, Rosa *ver* PENTEADO, Heloísa Dupas de Oliveira.
- LEITE, Denise, MOROSINI, Marília. Universidade no Brasil: a ideia e

- a prática. RBEP, v.73, n.174, p.242-254, maio/ago.1992. / seção: Estudos/
- LIMA, Janirza Cavalcante da Rocha *ver* GOMES, Gerusa de Mendonça.
- LINHARES, Célia Frazão Soares. Trabalhadores sem trabalho e seus professores: um desafio à formação docente. RBEP, v.73, n. 173, p. 105-130, jan./abr. 1992. /seção: Estudos/
- MACHADO, Gilmara *ver* MEDEIROS, Gertrudes Knih de.
- MACHADO, Lucília R. de Souza *ver* YANNOULAS, Silvia Cristina / Resenha/
- MARQUES, Mário Osório. Os paradigmas da educação. RBEP, v.73, n.175, p.547-565, set./dez.1992. /seção: Questão em debate/
- MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de, VARGAS, Sônia Maria de, FONTOURA, Helena do Amaral da, BRANDÃO, Maria Lúcia, SANTOS, Alessandra dos, MELLO, Sandra Cordeiro de, ALMEIDA, Sandra Maciel de. Fracasso escolar: imagens de explicações populares sobre "dificuldades educacionais" entre jovens das áreas rural e urbana do Estado do Rio de Janeiro. RBEP, v.73, n.174, p.361-377, maio/ago. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- MEDEIROS, Gertrudes Knih de, BOOS, Maria das Graças Luchi, BARROS, Andréa Acioli de, MACHADO, Gilmara. Formação profissional versus mercado de trabalho no Vale do Itajaí: um estudo avaliatório. RBEP, v.73, n.174, p.361-368, maio/ago. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- MEDEIROS, José Adailson de *ver* CARVALHO, Dirceu R. /Resenha/
- MELLO, Sandra Cordeiro de *ver* MATTOS, Cármen Lúcia Guimarães de.
- MONTE, Nietta Lindenberg. Educação indígena e bilinguismo: o caso do Acre. RBEP, v.73, n. 173, p.7-29, jan./abr. 1992. /seção: Estudos/
- MORAES, Euzi Rodrigues, A questão da educação: uma década de estudos e pesquisas. RBEP, v.73, n. 175, p.468-496, set.dez. 1992. / seção: Estudos/
- MORAES, Maria Célia Marcondes de. Educação e política nos anos 30: a presença de Francisco Campos. RBEP, v.73, n.174, p.291-321, maio/ago.1992. /seção: Estudos/
- MOROSIM, Marília *ver* LEITE, Denise.
- MUNIZ, Maria das Graças de Araújo *ver* ALVES, Kleide Márcia Barbosa.
- NEVES, Magdade Almeida *ver* YANNOULAS, Silvia Cristina /Resenha/
- PARO, Vitor Henrique. Gestão da escola pública: a participação da

- comunidade. RBEP, v.73, n.174, p.255-290, maio/ago.1992. / seção: Estudos/
- PENTEADO, Heloísa Dupas de Oliveira, PONTUSCHKA, Nídia Nacib, BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes, ISSLER, Bernardo, KULCKSAR, Rosa. Formação de professores de 5^a a 8^a séries do 1^o grau e de 1^a a 3^a séries do 2^o grau: o estágio no contexto da prática de ensino. RBEP, v.73, n.174, p.373-377, maio/ago. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- PERROT, Michelle *ver* YANNOULAS, Silvia Cristina /Resenha/
- PICONEZ, Stela C. Bertholo (Coord.). A reconstrução /reorganização do conhecimento na educação de jovens e adultos e a organização do trabalho pedagógico. RBEP, n.73, n.175, p.571-577, set./dez.1992. / seção: Notas de pesquisa/
- PONTUSCHKA, Nídia Nacib *ver* PENTEADO, Heloísa Dupas de Oliveira.
- PUCCI, Bruno *ver* SGUISSARDI, Valdemar.
- RANGEL, Mary, IANNELLI, Marília Regis Queiroz, SILVA, Maristela Davi da, GUASTI, Sheila Maria. Alfabetização e representações do Cotidiano na Cidade do Rio de Janeiro. RBEP, v.73, n.173, p. 188-192, jan/abr. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- REIS, Maria Cândida Delgado *ver* YANNOULAS, Silvia Cristina / Resenha/
- SAMPAIO, Maria Cristina Hennes FERREIRA, Rosilda Arruda. Ensino-aprendizagem da língua materna e ideologia: uma estudo sobre as concepções e a prática pedagógica de alfabetizadores de escolas públicas do Recife. RBEP, v.73, n.175, p.431-467, set./dez.1992. /seção: Estudos/
- SANTOS, Alessandra dos *ver* MATTOS, Cármen Lúcia Guimarães de.
- SANTOS FILHO, José Camilo dos. O recente processo de descentralização e de gestão democrática da educação no Brasil. RBEP, v.73, n.174, p.219-241, maio/ago. 1992. /seção: Estudos/
- SGUISSARDI, Valdemar, PUCCI, Bruno. Ensino Noturno: desconhecimento do trabalho e novos desafios. RBEP, v.73, n. 173, p.30-62, jan./abr. 1992. /seção: Estudos/
- SILVA, Maria da Graça /Resenha/ GARCIA, Regina Leite (Coord.). Revisitando a pré-escola. RBEP, v.73, n.175, p.624-628, set/dez.1992.
- SILVA, Maristela Davi da *ver* RANGEL, Mary.
- SOCORRO, Nadir Maria do *ver*. ALVES, Kleide Márcia Barbosa.
- TARGINO, Maria das Graças, BARROS, Antônio Teixeira de. Rádio

- Educativa do Piauí: a serviço de quem? RBEP, v.73, n. 173, p.63-104, jan./abr. 1992. /seção: Estudos/
- TÁVOLA, Artur da. Uma justa homenagem: discurso pronunciado pelo deputado Artur da Távola (PSDB-RJ), no Plenário da Câmara dos Deputados, no dia 28 de outubro de 1993, registrando a homenagem prestada pelo Banco Central a Anísio Teixeira. RBEP, v.73, n.174, p.393-395, maio/ago.1992. /seção: Comunicações e informações/
- TEIXEIRA, Anísio. A Lei de Diretrizes e Bases: depoimento e debate sobre o projeto da Lei de Diretrizes e Bases (1ª parte). RBEP, v.73, n.173, p.143-183, jan./abr. 1992. /seção: Segunda edição/
- TEIXEIRA, Anísio. A Lei de Diretrizes e Bases: depoimento e debate sobre o Projeto da Lei de Diretrizes e Bases (2ª parte). RBEP, v.73, n.174, p.323-359, maio/ago. 1992. /seção: Segunda edição/
- TORRES, Patrícia Lima *ver* ALVES, Kleide Márcia Barbosa.
- VARGAS, Sônia Maria de *ver* MATTOS, Cármen Lúcia Guimarães de.
- VELLOSO, Jacques *ver* YANNOULAS, Sílvia /Resenha/
- VIDAL, Diana Gonçalves, CAMARGO, Marilena Jorge Guedes de.
- A imprensa periódica especializada e a pesquisa histórica: estudos sobre o Boletim de Educação Pública e a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. RBEP, v.73, n.175, p.407-430, set./dez. 1992. /seção: Estudos/
- YANNOULAS, Sílvia Cristina. Acerca de como las mujeres Uegaron a ser maestras (América Latina 1870-1930). RBEP, v.73, n.175, p.497-521, set./dez. 1992. /seção: Estudos/
- YANNOULAS, Sílvia Cristina / Resenha/ DUBY, Georges, PERROT, Michele. Historia de las mujeres. RBEP, v.73, n.174, p.388-392, maio/ago.1992.
- YANNOULAS, Sílvia Cristina / Resenha/ MACHADO, Lucília R. de Souza, NEVES, Magda de Almeida, FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho e educação. RBEP, v.73, n.175, p.618-624, set./dez. 1992.
- YANNOULAS, Sílvia Cristina / Resenha/ REIS, Maria Cândida Delgado. Tessitura de destinos: mulher e educação; São Paulo, 1910/20/30. RBEP, v.73, n.175, p.628-632, set./dez. 1992.
- YANNOULAS, Sílvia/Resenha/VELLOSO, Jacques et ai. Estado e educação. RBEP, v.73, n.173, p. 199-206, jan./abr. 1992.

ÍNDICE DE ASSUNTOS

- 30: a presença de Francisco Campos. / Educação e política nos anos. RBEP, v.73, n.174, p.291-321, maio/ago.1992. /seção: Estudos/
- 1870-1930). /Acerca de como las mujeres llegaron a ser maestras (América Latina. RBEP, v.73, n.175, p.497-521, set./dez.1992. /seção: Estudos/
- 1910/20/30. /Tessitura de destinos: mulher e educação; São Paulo,. RBEP, v.73, n. 175, p.628-632, set./dez. 1992. /seção: Resenhas críticas/
- 1930)./Acerca de como las mujeres llegaron a ser maestras (America Latina 1870-. RBEP, v.73, n. 175, p.497-521, set./dez. 1992. /seção: Estudos/
- (1950-1980). /Políticas de alfabetização de adultos para o Estado da Bahia. RBEP, v.73, n. 175, p.582-592, set./dez. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- 1980). /Políticas de alfabetização de adultos para o Estado da Bahia (1950-. RBEP, v.73, n.175, p.580-594, set./dez. 1991. /seção: Notas de pesquisa/
- I^a a 3^a séries do 2^o grau: o estágio no contexto da prática de ensino. / Formação de professores de 5^a a 8^a séries do I^o grau e de. RBEP, v.73, n.174, p.373-377, maio/ago.1992. /seção: Notas de pesquisa/
- I^o grau e de I^a a 3^a séries do 2^o grau: o estágio no contexto da prática de ensino. /Formação de professores de 5^a a 8^a séries do. RBEP, v.73, n.174, p.373-377, maio/ago. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- I^o grau noturno e o compromisso como o aluno trabalhador. /A escola de. RBEP, v.73, n. 175, p.599-604, set./dez. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- 2^o e 3^o graus. /Práticas de pesquisa: como acontecem nas escolas de. RBEP, v.73, n.173, p.193-198, jan./abr. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- 2^o grau: o estágio no contexto da prática de ensino. /Formação de professores de 5^a a 8^a séries do I^o grau e de I^a a 3^a séries do. RBEP, v.73, n.174, p.373-377, maio/ago. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- 3^a séries do 2^o grau: o estágio no contexto da prática de ensino. / Formação de professores de 5^a a 8^a séries do I^o grau e de I^a a. RBEP, v.73, n.174, p.373-377, maio/ago.1992. /seção: Notas de pesquisa/
- 3^o graus. /Práticas de pesquisa: como acontecem nas escolas de 2^o e. RBEP, v.73, n. 173, p. 193-198, jan./abr. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- 5^a a 8^a séries do I^o grau e de I^a a 3^a séries do 2^o grau: o estágio no contexto da prática de ensino. / Formação de professores de. RBEP, v.73, n.174, p.373-377,

- maio/ago.1992. /seção: Notas de pesquisa/
- 8ª séries do Iº grau e de Iª a 3ª séries do 2º grau: o estágio no contexto da prática de ensino. /Formação de professores de 5ª a. RBEP, v.73, n. 174, p.373-377, maio/ago. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- Acerca de como las mijeres llegaron a ser maestras (América Latina 1870-1930). RBEP, v.73, n.175, p.497-521, set./dez.1992. /seção: Estudos/
- Acompanhamento da implementação da proposta de orientação educacional do sistema oficial de ensino do Distrito Federal. RBEP, v.73, n. 173, p.185-187, jan./abr. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- Acre. /Educação indígena e bilinguismo: o caso do. RBEP, v.73, n. 173, p.7-29, jan./abr. 1992. /seção: Estudos/
- ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR. PARO, Vitor Henrique. Gestão da escola pública: a participação da comunidade. RBEP, v.73, n.174, p.255-290, maio/ago.1992. /seção: Estudos/
- adultos e a organização do trabalho pedagógico. /A reconstrução/reorganização do conhecimento na educação de jovens e. RBEP, v.73, n. 175, p.571-577, set./dez. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- adultos: em busca de uma proposta político-pedagógica. /Alfabetização de. RBEP, v.73, n.175, p.577-582, set./dez. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- adultos para o Estado da Bahia (1950-1980). /Políticas de alfabetização de. RBEP, v.73, n. 175, p.582-594, set./dez. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- Adultos Trabalhadores. /Encontro Latino-Americano sobre Educação de Jovens e. RBEP, v.73, n.173, p.207-211, jan./abr. 1992. /seção: Comunicações e informações/
- ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS. GOMES, Gerusa de Mendonça, LIMA, Janirza Cavalcante da Rocha. O significado do ato de alfabetizar: representações sociais de professoras-alfabetizadoras. RBEP, v.73, n.174, p.377-379, maio/ago. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- Alfabetização de adultos: em busca de uma proposta político-pedagógica. RBEP, v.73, n. 175, p.577-582, set./dez. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- alfabetização de adultos para o Estado da Bahia (1950-1980). /Políticas de. RBEP, v.73, n. 175, p.582-594, set./dez. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- Alfabetização e representações do cotidiano na cidade do Rio de Janeiro. RBEP, v.73, n.173, p. 188-192, jan./abr. 1992./seção: Notas de pesquisa/
- alfabetização: uma década de estudos e pesquisas./ A questão da. RBEP,

- v.73, n.175, p.468-496, 77 10. 1992./seção: Estudos/
- alfabetizadores de escolas públicas do Recife. /Ensino-aprendizagem da língua materna e ideologia: um estudo sobre as concepções e a prática pedagógica de. RBEP, v.73, n. 175, p.431-467, set./dez. 1992. /seção: Estudos/
- alfabetizar: representações sociais de professoras-alfabetizadoras. /O significado do ato de. RBEP, v.73, n. 174, p.377-379, maio/ago. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- alternativa metodológica para o estudo das consequências da não-escolarização, mediante a técnica de história de vida. /Uma. RBEP, v.73, n.173, p.131-141, jan./abr.1992, /seção: Estudos/
- aluno trabalhador. /A escola de 1º grau noturno e o compromisso com o. RBEP, v.73, n. 175, p.599-604, set./dez. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- ALUNO TRABALHADOR. KOCH, Zenir Maria. A volta dos excluídos: como conciliar estudo e trabalho. RBEP, v.73, n. 175, p.567-571, set./dez. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- ALUNO TRABALHADOR. SGUISARDI, Valdemar, PUCCI, Bruno. Ensino noturno: desconhecimento do trabalho e novos desafios. RBEP, v.73, n. 173, p.30-62, jan./abr. 1992. /seção: Estudos/
- (América Latina(1870-1930). /Acerca de como las mujeres llegaron a ser maestras. RBEP, v.73, n. 175, p.497-521, set./dez. 1992. /seção: Estudos/
- Anísio Teixeira. /Uma justa homenagem: discurso pronunciado pelo deputado Artur da Távola (PSDB-RJ), No Plenário da Câmara dos Deputados, no dia 28 de outubro de 1992, registrando a homenagem prestada pelo Banco Central a. RBEP, v.73, n. 174, p.393-395, maio/ago. 1992. /seção: Comunicações e informações/
- anos 30: a presença de Francisco Campos. /Educação e política nos. RBEP, v.73, n.174, p.291-321, maio/ago. 1992. /seção: Estudos/
- áreas rural e urbana do Estado do Rio de Janeiro. /Fracasso escolar: imagens de explicações populares sobre "dificuldades educacionais" entre jovens das. RBEP, v.73, n.174, p.368-372, maio/ago. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- Artur da Távola (PSDB/RJ) no Plenário da Câmara dos Deputados, no dia 28 de outubro de 1993, registrando a homenagem prestada pelo Banco Central a Anísio Teixeira. /Uma justa homenagem: discurso pronunciado pelo deputado. RBEP, v.73, n.174, p.393-395, maio/ago. 1992. /seção: Comunicações e informações/
- ATUALIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE. LEITE, Denise MORO-

- SINI, Marília. Universidade no Brasil: a ideia e a prática. RBEP, v.73, n.174, p.242-254, maio/ago.1992. /seção: Estudos/
- AUTORITARISMO SANTOS FILHO, José Camilo dos. O recente processo de descentralização e de gestão democrática da educação no Brasil. RBEP, v.73, n.174, p.219-241, maio/ago.1992. /seção: Estudos/
- AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM. SILVA, Maria da Graça /Resenha/ GARCIA, Regina Leite (Coord.). Revisitando a pré-escola. RBEP, v.73, a 175, p.624-628, set./dez.1992.
- avesso da realidade? /Conteúdos do ensino noturno: compreensão do real ou o. RBEP, v.73, n. 175, p.604-612, sei./dez. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- Bahia (1950-1980). /Políticas de alfabetização de adultos para o Estado da. RBEP, v.73, n.175, p.582-594, set/dez. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- Bairro de Bengui. /Qual a escola que interessa às camadas populares? Estudo de uma experiência no. RBEP, v.73, n. 175, p.594-598, set./dez. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- Bases: depoimento e debate sobre o projeto da Lei de Diretrizes e Bases (Iª parte), /a Lei de Diretrizes e. RBEP, v.73, n. 173, p. 143-183, jan./abr.1992. /seção: Segunda edição/
- Bases: depoimento e debate sobre o Projeto da Lei de Diretrizes e Bases (2ª parte). /A Lei de Diretrizes e. RBEP, v.73, n.174, p.323-359, maio/ago.1992. /seção: Segunda edição/
- Bengui. /Qual a escola que interessa às camadas populares? Estudo de uma experiência no Bairro de. RBEP, v.73, n.175, p.594-598, set./dez. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- bilinguismo: o caso do Acre. /Educação indígena e. RBEP, v.73, n. 173. p.7-29, jan./abr. 1992. /seção: Estudos/
- Boletim de Educação Pública e a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. /A imprensa periódica especializada e a pesquisa histórica: estudos sobre o. RBEP, v.73, n.175, p.407-430, set./dez. 1992. /seção: Estudos/
- Brasil./Onxcenteprocessodedescnrialização e de gestão democrática da educação no. RBEP, v.73, n.174, p.219-241, maio/ago. 1992. /seção: Estudos/
- Brasil: a ideia e a prática. /Universidade no. RBEP, v.73, n. 174, p.242-254, maio/ago. 1992. /seção: Estudos/
- Camadas populares? Estudo de uma experiência no Bairro de Bengui. / Qual a escola que interessa às. RBEP, v.73, n. 175, p.594-598, set./dez. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- Campos. /Educação e política nos anos 30: a presença de Francisco. RBEP, v.73, n.174, p.291-321, maio/ago.1992. /seção: Estudos/

- CARTILHA. RANGEL, Mary, IANNELL Marília Regis Queiroz, SILVA, Maristela Davi da, GUASTI, Sheila Maria. Alfabetização e representações do cotidiano na cidade do Rio de Janeiro. RBEP, v.73, n. 173, p.188-192, jan./abr.1992. /seção: Notas de pesquisa/
- cidade do Rio de Janeiro. /Alfabetização e representações do cotidiano na. RBEP v.73, n. 173, p. 188-192, jan./abr. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- Compreensão do real ou o avesso da realidade? /Conteúdos do ensino noturno. RBEP v.73, n.175, p.604-612, set./dez. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- compromisso com o aluno trabalhador. / A escola de 1º grau noturno e o. RBEP v.73, n. 175, p.599-604, set./dez. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- comunidade. /Gestão da escola pública: a participação da. RBEP, v.73, n.174, p.255-290, maio/ago. 1992. /seção: Estudos/
- concepções e a prática pedagógica de alfabetizadores de escolas públicas do Recife. /Ensino-aprendizagem da língua materna e ideologia: um estudo sobre as. RBEP, v.73, n.175, p.431-467, set/dez.1992. /seção: Estudos/
- conciliar estudo e trabalho. /A volta dos excluídos: como. RBEP, v.73, n.175, p.567-571, set./dez.1992. /seção: Notas de pesquisa/
- conhecimento na educação de jovens e adultos e a organização do trabalho pedagógico. /A reconstrução/reorganização do. RBEP, v.73, n.175, p.571-577, set./dez. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- consequências da não-escolarização, mediante a técnica de história de vida. /Uma alternativa metodológica para o estudo das. RBEP, v.73, n.173, p.131-141, jan./abr. 1992. /seção: Estudos/
- Conteúdos do ensino noturno: compreensão do real ou o avesso da realidade? RBEP, v.73, n.175, p.604-612, set./dez. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- Cotidiano na cidade do Rio de Janeiro. / Alfabetização e representações do. RBEP, v.73, n. 173, p. 188-192, jan./abr. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- CURSO NOTURNO. COSTA, Maria Tereza Amaral. A escola de 1º grau noturno e o compromisso com o aluno. RBEP, v.73, n.175, p.599-604, set./dez. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- CURSO NOTURNO. GUIMARÃES, Eloísa. Conteúdos do ensino noturno: compreensão do real ou o avesso da realidade? RBEP, v.73, n.175, p.604-612, set./dez. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- CURSO NOTURNO. LINHARES, Célia Frazão Soares. Trabalhadores sem trabalho e seus professores; um

- desafio à formação docente. RBEP, v.73, n.173, p.105-130, jan./abr. 1992. /seção: Estudos/
- CURSO NOTURNO. SGUISSARDI, Valdemar, PUCCI, Bruno. Ensino noturno: desconhecimento do trabalho e novos desafios. RBEP, v.73, n.173, p.30-62, jan./abr. 1992. /seção: Estudos/
- debate sobre o projeto da Lei de Diretrizes e Bases (1ª parte). /A Lei de Diretrizes e Bases: depoimento e. RBEP, v.73, n. 173, p. 143-183, jan./abr. 1992. /seção: Segunda edição/
- debate sobre o Projeto da Lei de Diretrizes e Bases (2ª parte). /A Lei de Diretrizes e Bases: depoimento e. RBEP, v.73, n.174, p.323-359, maio/ago.1992. /seção: Segunda edição/
- década de estudos e pesquisas. /A questão da alfabetização: uma. RBEP, v.73, n.175, p.468-496, set./dez. 1992. /seção: Estudos/
- democrática da educação no Brasil. /O recente processo de descentralização e de gestão. RBEP, v.73, n.174, p.219-241, maio/ago. 1992. /seção: Estudos/
- DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO. SGUISSARDI, Valdemar, PUCCI, Bruno. Ensino noturno: desconhecimento do trabalho e novos desafios. RBEP, v.73, n.173. p.30-62, jan./abr.1992. /seção: Estudos/
- DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO. SILVA, Maria da Graça /Resenha/ GARCIA, Regina Leite (Coord..). Revisitando apré-escola, RBEP, v.73, a 175, p.624-628, set./dez. 1992.
- depoimento e debate sobre o proejto da Lei de Diretrizes e Bases (1ª parte). /A Lei de Diretrizes e Bases: RBEP, v.73, n.173, p.143-183, jan./abr. 1992. /seção: Segunda edição/
- depoimento e debate sobre o Projeto da Lei de Diretrizes e Bases (2ª parte). /A Lei de Diretrizes e Bases: RBEP, v.73, n.174, p.323-359, maio/ago. 1992. /seção: Segunda edição/
- desafio à formação docente. /Trabalhadores sem trabalho e seus professores: RBEP, v.73, n.173, p. 105-130, jan./abr. 1992. /seção Estudos/
- desafios. /Ensino noturno: desconhecimento do trabalho e novos. RBEP, v.73, n.173, p.30-62, jan./abr. 1992. /seção: Estudos/
- descentralização e de gestão democrática da educação no Brasil. /O recente processo de. RBEP, v.73, n.174, p.219-241, maio/ago. 1992. /seção: Estudos/
- desconhecimento do trabalho e novos desafios. /Ensino nortuno: RBEP, v.73, n.173, p.30-62, jan./abr. 1992. /seção: Estudos/
- DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM. SILVA, Maria da

- Graça /Resenha/ GARCIA, Regina Leite (Coord.). Revisitando a pré-escola. RBEP, v.73, n.175, p.624-628, set./dez.1992.
- destinos: mulher e educação; São Paulo, 1910/20/30. /Tessitura de. RBEP, v.73, n.175, p.628-632, set./dez. 1992. /seção: Resenhas críticas/
- DIAGNÓSTICO EDUCACIONAL.**
SGUISSARDI, Valdemar, PUCCI, Bruno. Ensino noturno: desconhecimento do trabalho e novos desafios. RBEP, v.73, n.173, p.30-62, jan./abr.1992. /seção: Estudos/
- Didática e Prática de Ensino, 7. /Encontro Nacional de. RBEP, v.73, n.175, p.633-634, set/dez.1992. /seção: Comunicações e informações/
- "dificuldades educacionais" entre jovens das áreas rural e urbana do Estado do Rio de Janeiro. /Fracasso escolar: imagens de explicações populares sobre. RBEP, v.73, n.174, p.368-372, maio/ago. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- Diretrizes e Bases: depoimento e debate sobre o projeto da Lei de Diretrizes e Bases (1ª parte). /A Lei de. RBEP, v.73, n.173, p.143-183, jan./abr. 1992./seção: Segunda edição/
- Diretrizes e Bases: depoimento e debate sobre o Projeto da Lei de Diretrizes e Bases (2ª parte). /A Lei de. RBEP, v.73, n.174, p.323-359, maio/ago.1992. /seção: Segunda edição/
- discurso pronunciado pelo deputado Artur da Távola (PSDB-RJ), no Plenário da Câmara dos Deputados, no dia 28 de outubro de 1993, registrando a homenagem prestada pelo Banco Central a Anísio Teixeira. /Uma justa homenagem:. RBEP, v.73, n. 174, p.393-395, maio/ago. 1992. /seção: Comunicações e informações/
- Distrito Federal. /Acompanhamento da implementação da proposta de orientação educacional do sistema oficial de ensino do. RBEP, v.73, n.173, p. 185-187, jan./abr. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- docente: /Trabalhadores sem trabalho e seus professores: um desafio à formação. RBEP, v.73, n.173, p. 105-130, jan./abr. 1992. /seção: Estudos/
- educação. /Estado e. RBEP, v.73, n.173, p. 199-206, jan./abr. 1992. /seção: Resenhas críticas/
- educação. /Os paradigmas da. RBEP, v.73, n.175, p.547-565, set./dez.1992. /seção: Questão em debate/
- educação. /Trabalho e. RBEP, v.73, n.175, p.618-624, set/dez.1992. /seção: Resenhas críticas/
- EDUCAÇÃO DA MULHER.**
YANNOULAS, Silvia Cristina / Resenha/ DUBY, Georges, PERROT, Michellc. História da las mujeres. RBEP, v.73, n.174, p.388-392, maio/ago. 1992.

- Educação e política nos anos 30: a presença de Francisco Campos. RBEP, v.73, n.174, p.291-321, maio/ago.1992. /seção: Estudos/
- educação no Brasil. /O recente processo de descentralização e de gestão democrática da. RBEP, v.73, n. 174, p.219-241, maio/ago. 1992./seção: Estudos/
- educação; São Paulo, 1910/20/30. / Tessitura de destinos: mulher e. RBEP, v.73, n. 175, p.628-632, set./dez. 1992. /seção: Resenhas críticas/
- EDUCAÇÃO BÁSICA. YANNOULAS, Sílvia/Resenha/ VELLOSO, Jacques etal. Estado e educação. RBEP, v.73, n.173, p.199-206, jan./abr.1992.
- educação de jovens e adultos e a organização do trabalho pedagógico. /A reconstrução/reorganização do conhecimento na. RBEP, v.73, n.175, p.571-577, set./dez.1992. /seção: Notas de pesquisa/
- Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores. /Encontro Latino-Americano sobre. RBEP, v.73, n.173, p.207-211, jan/Vabr. 1992. /seção: Comunicações e informações/
- EDUCAÇÃO E TRABALHO. LINHARES, Célia Frazão Soares. Trabalhadores sem trabalho e seus professores: um desafio à formação docente. RBEP, v.73, n.173, p. 105-130, jan./abr. 1992. /seção: Estudos/
- EDUCAÇÃO E TRABALHO. SGUISSARDI, Valdemar, PUCCI, Bruno. Ensino noturno: desconhecimento do trabalho e novos desafios. RBEP, v.73, n.173, p.30-62, jan./abr. 1992. /seção: Estudos/
- Educação indígena e bilinguismo: o caso do Acre. RBEP, v.73, n. 173, p.7-29, jan./abr. 1992. /seção: Estudos/
- Educação Pública e a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. IA. imprensa periódica especializada e a pesquisa histórica: estudos sobre o Boletim de. RBEP, v.73, n.175, p.407^30, set./dez. 1992. /seção: Estudos)
- educacionais "entre jovens das áreas rural e urbana do Estado do Rio de Janeiro. /Fracasso escolar. imagens de explicações populares sobre "dificuldades. RBEP, v.73, n. 174, p.368-372, maio/ago. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- educacional do sistema oficial de ensino do Distrito Federal. /Acompanhamento da implementação da proposta de orientação. RBEP, v.73, n.173, p. 185-187, jan./abr. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- Educativa do Piauí: a serviço de que e de quem? /Rádio. RBEP, v.73, n.173, p.63-104, jan./abr. 1992. /seção: Estudos/
- Encontro Latino-Americano sobre Educação de Jovens e Adultos

- Trabalhadores. RBEP, v.73, n. 173, p.207-211, jan./abr.1992. /seção: Comunicações e Informações/
- Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 7. RBEP, v.73, n.175, p.633-634, set./dez.1992. /seção: Comunicações e informações
- ENDIPE. RBEP, v.73, n.175, p.633-634, set./dez. 1992. /seção: Comunicações e informações/
- ensino. /Formação de professores de 5^a a 8^a séries do 1^o grau e de 1^a a 3^a séries do 2^o grau: o estágio no contexto da prática de. RBEP, v.73, n.174, p.373-377, maio/ago.1992. /seção: Notas de pesquisa/
- Ensino, 7. /Encontro Nacional de Didática e Prática de. RBEP, v.73, n.175, p.633-634, set./dez.1992. /seção: Comunicações e informações/
- ensino do Distrito Federal. /Acompanhamento da implementação da proposta de orientação educacional do sistema oficial de. RBEP, v.73, n.173, p. 185-187, jaa/abr. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- ensino noturno: compreensão do real ou o avesso da realidade? /Conteúdos do. RBEP, v.73, n.175, p.604-612, set./dez. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- Ensino noturno: desconhecimento do trabalho e novos desafios. RBEP, v.73, n.173, p.30-62, jan./abr. 1992. /seção: Estudos/
- ENSINO PÚBLICO. SANTOS FILHO, José Camilo dos. O recente processo de descentralização e de gestão democrática da educação no Brasil. RBEP, v.73, n.174, p.219-241, maio/ago.1992. /seção: Estudos/
- ENSINO PÚBLICO. YANNOULAS, Silvia/Resenha/ VELLOSO, Jacques et ai. Estado e educação. RBEP, v.73, n. 173, p. 199-206, jan./abr. 1992.
- Ensino-aprendizagem da língua materna e ideologia: um estudo sobre as concepções e a prática pedagógica de alfabetizadores de escolas públicas do Recife. RBEP, v.73, n.175, p.43 1-467, set./dez. 1992. /seção: Estudos/
- escola de 1^o grau noturno e o compromisso com o aluno trabalhador. /A. RBEP, v.73, n.175, p.599-604, set./dez. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- ESCOLA NOTURNA. COSTA, Maria Tereza Amaral. A escola de 1^o grau noturno e o compromisso com o aluno trabalhador. RBEP, v.73, n.175, p.599-604, set./dez. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- ESCOLA NOTURNA. LINHARES, Célia Frazão Soares. Trabalhadores sem Trabalho e seus professores: um desafio à formação docente. RBEP, v.73, n. 173, p. 105-130, jan./abr.1992. /seção: Estudos/
- escola pública: a participação da comunidade. /Gestão da. RBEP,

- v.73, n.174, p.255-290, maio/ago.1992. /seção: Estudos/
- escola que interessa às camadas populares? Estudo de uma experiência no Bairro de Bengiii. /Qual a. RBEP, v.73, n.175, p.594-598, set./dez.1992. /seção: Notas de pesquisa/
- escolar, imagens de explicações populares sobre "dificuldades educacionais" entre jovens das áreas rural e urbana do Estado do Rio de Janeiro. /Fracasso. RBEP, v.73, n. 174, p.368-372, maio/ago. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- escolas de 2º e 3º graus. /Práticas de pesquisa: como acontecem nas. RBEP, v.73, n. 173, p. 193-198, jan./abr. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- escolas públicas do Recife. /Ensino-aprendizagem da língua materna e ideologia: um estudo sobre as concepções e a prática pedagógica de alfabetizadores de. RBEP, v.73, a 175, p.43 *\-Adl, sStJ* dez. 1992. /seção: Estudos/
- Estado da Bahia (1950-1980). /Políticas de alfabetização de adultos para o. RBEP, v.73, n.175, p.582-594, set./dez. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- Estado do Rio de Janeiro. /Fracasso escolar: imagens de explicações populares sobre "dificuldades educacionais" entre jovens das áreas rural e urbana do. RBEP, v.73, n. 174, p.368-372, maio/ago. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- Estado e educação. RBEP, v.73, n. 173, p.199-206, jan./abr. 1992. /seção: Resenhas Críticas/
- estágio no contexto da prática de ensino. /Formação de professores de 5ª a 8ª séries do 1º grau e de 1ª a 3ª séries do 2º grau: o. RBEP, v.73, n. 174, p.373-377, maio/ago. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- estudo avaliatório. /Formação profissional versus mercado de trabalho no Vale do Itajai: um. RBEP, v.73, n.174, p.361-368, maio/ago. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- estudo das consequências da não-escolarização, mediante a técnica de história de vida. /Uma alternativa metodológica para o. RBEP, v.73, n.173, p.131-141, jan./abr. 1992. /seção: Estudos/
- Estudo de uma experiência no Bairro de Bengiii. /Qual a escola que interessa às camadas populares? RBEP, v.73, n.175, p.594-598, set./dez.1992. /seção: Notas de pesquisa/
- estudoetrabalho./A voltados excluídos: como ccnãliar.RBEP,v.73,nl75,p.567-571, set/dez. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- estudo sobre as concepções e a prática pedagógica de alfabetizadores de escolas públicas do Recife. / Ensino-aprendizagem da língua materna e ideologia, um. RBEP, v.73, n.175, p.43 1-467, set./dez. 1992. /seção: Estudos/

- Estudos e pesquisas. /A questão da alfabetização: uma década de. RBEP, v.73, n.175, p.468-496, set./dez. 1992. /seção: Estudos/
- Estudos Pedagógicos. /A imprensa especializada e a pesquisa histórica: estudos sobre o Boletim de Educação Pública e a Revista Brasileira de. RBEP, v.73, n. 175, p.407430, set./dez. 1992. /seção: Estudos/
- estudos sobre o Boletim de Educação Pública e a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. /A imprensa periódica especializada e a pesquisa histórica:. RBEP, v.73, n. 175, p.407-430, set./dez. 1992. /seção: Estudos/
- excluídos, como conciliar estudo e trabalho. /A voltados. RBEP, v.73, n. 175, p.567-571, set./dez. 1992./ seção: Notas de pesquisa/
- experiência no Bairro de Bengui. /Qual a escola que interessa às camadas populares? Estudo de uma. RBEP, v.73, n.175, p.594-598, set./dez. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- explicações populares sobre "dificuldades educacionais" entre jovens das áreas rural e urbana do Estado do Rio de Janeiro. /Fracasso escolar: imagens de. RBEP, v.73, n.174, p.368-372, maio/ago. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO. MARQUES, Mário Osório. Os paradigmas da educação. RBEP, v.73, n.175, p.547-565, set./dez. 1992. / seção: Questão em debate/
- FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO. SILVA, Maria da Graça/Resenha/GARCIA, Regina Leite (Coord.). Revisitando a pré-escola. RBEP, v.73, n. 175, p.624-628, set./dcz. 1992.
- FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO. YANNOULAS, Silvia / Resenha/ VELLOSO, Jacques et ai. Estado e educação. RBEP, v.73, n. 173, p. 199-206, jan./abr. 1992.
- FORMAÇÃO DE PROFESSORES YANNOULAS, Silvia Cristina. Acerca de como las mujeres llegaron a ser maestras (América Latina 1870-1930). RBEP, v.73, n. 175, p.497-521, set./dez. 1992. /seção: Estudos/
- Formação de professores de 5ª a 8ª séries do 1º grau e de 1ª a 3ª séries do 2º grau: o estágio no contexto da prática de ensino. RBEP, v.73, n.174, p.373-377, maio/ago. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- formação docente. /Trabalhadores em trabalho e seus professores: um desafio à. RBEP, v.73, n. 173, p. 105-130, jan./abr. 1992. /seção: Estudos/
- Formação profissional versus mercado de trabalho no Vale do Itajaí: um estudo avaliatório. RBEP, v.73, n.174, p.361-368, maio/ago. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- Fracasso escolar: imagens de explicações populares sobre "dificul-

- dades educacionais" entre jovens das áreas rural e urbana do Estado do Rio de Janeiro. RBEP, v.73, n.174, p.368-372, maio/ago. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- Francisco Campos. /Educação e política nos anos 30: a presença de. RBEP, v.73, n. 174, p.291-321, maio/ago. 1992. /seção: Estudos/
- FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO. CHAVES, António Marcos. Uma alternativa metodológica para o estudo das condições de escolarização, mediante a técnica de história de vida RBEP, v.73, a 173, p. 131-141, jaa/abr. 1992. /seção: Estudos/
- FUNÇÕES DA ESCOLA KRAHE, Elizabeth Diefenthaler, FENSTERSEIFER Lísia Maria, GHEZZI, Maria Inês Leal. Práticas de pesquisa: como acontecem nas escolas de 2º e 3º graus? RBEP, v.73, a 173, p. 193-198, jaa/abr. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- Gestão da escola pública: a participação da comunidade. RBEP, v.73, n.174, p.255-290, maio/ago.1992. /seção: Estudos/
- gestão democrática da educação no Brasil. /O recente processo de descentralização e de. RBEP, v.73, n.174, p.219-241, maio/ago.1992. /seção: Estudos/
- HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. VIDAL, Diana Gonçalves, CAMARGO, Marilena Jorge Guedes de. A imprensa periódica especializada e a pesquisa histórica: estudos sobre o Boletim de Educação Pública e a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. RBEP, v.73, n.175, p.407-430, set./dez.1992. /seção: Estudos/
- HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. MORAES, Maria Célia Marcondes de. Educação e política nos anos 30: a presença de Francisco Campos. RBEP, v.73, n.174, p.291-321, maio/ago.1992. /seção: Estudos/
- HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. SANTOS FILHO, José Camilo. O recente processo de descentralização e de gestão democrática da educação no Brasil. RBEP, v.73, n.174, p.219-241, maio/ago. 1992. /seção: Estudos/
- HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. UMA justa homenagem: discurso pronunciado pelo deputado Artur da Távola (PSDB-RJ), no Plenário da Câmara dos Deputados, no dia 28 de outubro de 1993, registrando a homenagem prestada pelo Banco Central a Anísio Teixeira. RBEP, v.73, n.174, p.393-395, maio/ago. 1992. /seção: Comunicações e informações/
- Historia de las mujeres. RBEP, v.73, n.174, p.388-392, maio/ago. 1992. /seção: Resenhas críticas/

- história de vida. /Uma alternativa metodológica para o estudo das consequências da não-escolarização, mediante a técnica de. RBEP, v.73, n.173, p.131-141, jan./abr. 1992. /seção: Estudos/
- homenagem prestada pelo Banco Central a Anísio Teixeira. /Uma justa homenagem: discurso pronunciado pelo deputado Artur da Távola (PSDB-RJ), no Plenário da Câmara dos Deputados, no dia 28 de outubro de 1993, registrando a. RBEP, v.73, n.174, p.393-395, maio/ago. 1992. /seção: Comunicações e informações/
- ideia e a prática. /Universidade no Brasil: a. RBEP, v.73, n.174, p.242-254, maio/ago. 1992. /seção: Estudos/
- ideologia: um estudo sobre as concepções e prática pedagógica de alfabetizadores de escolas públicas do Recife. /Ensino-aprendizagem da língua materna e. RBEP, v.73, n.175, p.431-467, set/dez. 1992. /seção: Estudos/
- imagens de explicações populares sobre "dificuldades educacionais" entre jovens das áreas rural e urbana do Estado do Rio de Janeiro. /Fracasso escolar:. RBEP, v.73, n.174, p.368-372, maio/ago. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- implementação da proposta de orientação educacional do sistema oficial de ensino do Distrito Federal. /Acompanhamento da. RBEP, v.73, n.173, p. 185-187, jan./abr. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- imprensa periódica especializada e a pesquisa histórica' estudos sobre o Boletim de Educação Pública e a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. /A RBEP, v.73, n.175, p.407-430, set/dez. 1992. /seção: Estudos/
- índigena e bilinguismo: o caso do Acre. /Educação. RBEP, v.73, n. 173, p.7-29, jan./abr.1992. /seção: Estudos/
- Itajaí: um estudo avaliatório. /Formação profissional versus mercado de trabalho no Vale do. RBEP, v.73, n. 174, p.361-368, maio/ago. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- jovens das áreas rural e urbana do Estado do Rio de Janeiro. /Fracasso escolar: imagens de explicações populares sobre "dificuldade educacionais" entre. RBEP, v.73, n.174, p.368-372, maio/ago. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- jovens e adultos e a organização do trabalho pedagógico. /A reconstrução/reorganização do conhecimento na educação de. RBEP, v.73, n.175, p.571-577, set./dez.1992. /seção: Notas de pesquisa/
- Jovens e Adultos Trabalhadores. / Encontro Latino-Americano sobre Educação de. RBEP, v.73, n. 173, p.207-211, jan./abr. 1992. /seção: Comunicações e informações/

- Latino-Americano sobre Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores. /Encontro. RBEP, v.73, n.173, p.207-211, jan./abr. 1992. /seção: Comunicações e informações/
- Lei de Diretrizes e Bases: depoimento e debate sobre o projeto da Lei de Diretrizes e Bases (1ª parte). /A. RBEP, v.73, n. 173, p. 143-183, jan./abr.1992. /seção: Segunda edição/
- Lei de Diretrizes e Bases: depoimento e debate sobre o Projeto da Lei de Diretrizes e Bases (2ª parte). /A. RBEP, v.73, n. 174, p.323-359, maio/ago. 1992. /seção: Segunda edição/
- LEIS DE DIRETRIZES E BASES. YANNOULAS, Silvia /Resenha/ VELLOSO, Jacques et ai. Estado e educação. RBEP, v.73, n.173, p. 199-206, jaa/abr. 1992.
- língua materna e ideologia: um estudo sobre as concepções e a prática pedagógica de alfabetizadores de escolas públicas do Recife. / Ensino-aprendizagem da. RBEP, v.73, n.175, p.431-467, set./dez. 1992. /seção: Estudos/
- maestras (América Latina 1870-1930). / Acerca de como las mujeres llegaron a ser. RBEP, v.73, a 175,p.497-521, set./dez.1992. /seção: Estudos/
- MAGISTÉRIO. YANNOULAS, Silvia Cristina. Acerca de como las mujeres llegaron a ser maestras (América Latina 1870-1930). RBEP, v.73, n.175, p.497-521, set./dez. 1992. /seção: Estudos/
- mercado de trabalho no Vale do Itajaí: um estudo avaliatório. /Formação profissional versus. RBEP, v.73, n.174, p.361-368, maio/ago. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- metodológica para o estudo das consequências da não-escolarização, mediante a técnica de história de vida. /Uma alternativa. RBEP, v.73, p.131-141, jaa/abr.1992. /seção: Estudos/
- mudança social. /Reforma universitária e. RBEP, v.73, a 175, p.523-546, set./dez. 1992. /seção: Segunda edição/
- mujeres. /História da las. RBEP, v.73, a 174, p.388-392, maio/ago. 1992. /seção: Resenhas críticas/
- mujeres llegaron a ser maestras (América Latina 1870-1930). /Acerca de como las. RBEP, v.73, n.175, p.497-521, set/dez. 1992. /seção: Estudos/
- mulher e educação; São Paulo, 1910/20/30. /Tessitura de destinos:. RBEP, v.73, n.175, p.628-632, set./dez. 1992. /seção: Resenhas críticas/
- ênfase na escolarização, mediante a técnica de história de vida /Uma alternativa metodológica para o estudo das consequências da RBEP, v.73, a 173, p.131-141, jaa/abr. 1992. /seção: Estudos/
- noturno: compreensão do real ou o avesso da realidade? /Conteúdos do ensino.

- RBEP, v.73, n. 175, p.604-612, set./dez. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- noturno»: desconhe-
Tientodotrabd
desafios. /Ensino. RBEP, v.73, a 173,
p30-62, jaa/abr. 1992. /seçãb: Estudos/
- noturno e o compromisso com o aluno
trabalhador. /A escola de Iº grau.
RBEP, v.73, n. 175, p.599-604, set./
dez. 1992./seção: Notas de pesquisa/
- novos desafios. /Ensino noturno:
desconhecimento do trabalho e.
RBEP, v.73, n.173, p.30-62, jan./
abr.1992. /seção: Estudos/
- oficial de ensino do Distrito Federal. /
Acompanhamento da implemen-
tação da proposta de orientação
educacional do sistema. RBEP, v.73,
n.173, p.185-187, jaa/abr.1992. /
seção: Notas de pesquisa/
- organização do trabalho pedagógico. /
A reconstrução/reorganização do
conhecimento na educação de
jovens e adultos e a. RBEP, v.73,
n.175, p.571-577, set/dez.1992. /
seção: Notas de pesquisa/
- orientação educacional do sistema oficial
de ensino do Distrito Federal. /
Acompanhamento da implemen-
tação da proposta de. RBEP, v.73,
n.173, p.185-187, jaa/abr. 1992./
seção: Notas de pesquisa/
- paradigmas da educação. /Os. RBEP, v.73,
n.175, p.547-565, set/dez.1992. /
seção: Questão em debate/
- parádpçãoodaccrriinidade. /Gestão da escola
pública: a RBEP, v.73, n.174, p.255-
290, maio/ago. 1992. /seção: Estudos/
- Pernambucano. /Ulisses. RBEP, v.73,
n.174, p.381-388, maio/ago.
1992. /seção: Resenhas críticas/
- pesquisa: como acontecem nas escolas de
2º e 3º graus. /Práticas de. RBEP,
v.73, n.173, p.193-198, jan./
abr. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- PESQUISA EDUCACIONAL. MO-
RAES. Euzi Rodrigues. A ques-
tão da alfabetização: uma década
de estudos e pesquisas. RBEP,
v.73, n.175, p.468-496, set./
dez. 1992. /seção: Estudos/
- pesquisa histórica: estudos sobre o
Boletim de Educação Pública e a
Revista Brasileira de Estudos
Pedagógicos. /A imprensa perió-
dica especializada e a. RBEP,
v.73, n.175, p.407-430, set./
dez. 1992. /seção: Estudos/
- pesquisas. /A questão da alfabetização:
uma década de estudos e. RBEP,
v.73, n.175, p.468-496, set./
dez. 1992. /seção: Estudos/
- Piauí: a serviço de quê e de quem? /Rádio
Educativa do. RBEP, v.73, a 173, p.63-
104, jaa/abr. 1992. /seção Estudos/
- POLÍTICA DA EDUCAÇÃO. FER-
NANDES, Florestan. Reforma
universitária e mudança social.
RBEP, v.73, n.175, p.523-546,

- set./dez. 1992. /seção: Segunda edição/
- POLÍTICA DA EDUCAÇÃO. TEIXEIRA, Anísio.** A Lei de Diretrizes e Bases: depoimento e debate sobre o projeto da Lei de Diretrizes e Bases (1ª parte). RBEP, v.73, n. 173, p. 143-183, jan./abr. 1992./ seção: Segunda edição/
- POLÍTICA DA EDUCAÇÃO. TEIXEIRA, Anísio.** A Lei de Diretrizes e Bases: depoimento e debate sobre o Projeto da Lei de Diretrizes e Bases (2ª parte). RBEP, v.73, n. 174, p.323-359, maio/ago. 1992. /seção: Segunda edição/
- POLÍTICA DA EDUCAÇÃO. YANNOULAS, Silvia/Resenha/VELLOSO, Jacques et ai.** Estado e educação. RBEP, v.73, n.173, p. 199-206, jan./abr. 1992.
- política nos anos 30: a presença de Francisco Campos. /Educação e. RBEP, v.73, n.174, p.291-321, maio/ago. 1992. /seção: Estudos/
- Políticas de alfabetização de adultos para o Estado da Bahia (1950-1980). RBEP, v.73, n. 175, p.582-594, set./dez. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- populares sobre "dificuldades educacionais" entre jovens das áreas rural e urbana do Estado do Rio de Janeiro. /Fracasso escolar: imagens de explicações. RBEP, v.73, n. 174, p.368-372, maio/ago. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- prática. /Universidade no Brasil: a ideia e a. RBEP, v.73, n. 174, p.242-254, maio/ago. 1992. /seção: Estudos/
- Prática de Ensino, 7. /Encontro Nacional de Didática e. RBEP, v.73, n.175, p.633-634, set./dez. 1992. /seção: Comunicações e informações/
- prática de ensino. /Formação de professores de 5ª a 8ª séries do 1º grau e de 1ª a 3ª séries do 2º grau: o estágio no contexto da. RBEP, v.73, n.174, p.373-377, maio/ago. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- prática pedagógica de alfabetizadores de escolas públicas do Recife. / Ensino-aprendizagem da língua materna e ideologia: um estudo sobre as concepções e a. RBEP, v.73, n.175, p.431-467, set./dez. 1992. /seção: Estudos/
- Práticas de pesquisa: como acontecem nas escolas de 2º e 3º graus. RBEP, v.73, n.173, p. 193-198, jan./abr. 1992. / seção: Notas de pesquisa/
- pré-escola. /Revisitando a. RBEP, v.73, n.175, p.624-628, set./dez. 1992. /seção: Resenhas críticas/
- presença de Francisco Campos. / Educação e política nos anos 30: a. RBEP, v.73, n.174, p.219-321, maio/ago. 1992. /seção: Estudos/
- processo de descentralização e de gestão democrática da educação no Brasil. / O recente. RBEP, v.73, n. 174, p.219-241, maio/ago. 1992. /seção: Estudos/

- PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM. SILVA, Maria da Graça /Resenha/ GARCIA, Regina Leite (Coord.). Revisitando a pré-escola. **RBEP**, v.73, n.175, p.624-628, set./dez.1992.
- PROFESSOR DE 1º E 2º GRAUS. PENTEADO, Heloísa Dupas de Oliveira, PONTUSCHKA, Nídia Nacib, BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes, ISSLER, Bernardo, KULCKSAR, Rosa. Formação de professores de 5ª a 8ª séries do 1º grau e de 1ª a 3ª séries do 2º grau: o estágio no contexto da prática de ensino. **RBEP**, v.73, n.174, p.373-377, maio/ago. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- professoras-alfabetizadoras. /O significado do ato de alfabetizar: representações sociais de. **RBEP**, v.73, n.174, p.377-379, maio/ago. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- professores de 5ª a 8ª séries do 1º grau e de 1ª a 3ª séries do 2º grau: o estágio no contexto da prática de ensino. /Formação de. **RBEP**, v.73, n. 174, p.373-377, maio/ago. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- professores: um desafio à formação docente. /Trabalhadores sem trabalho e seus. **RBEP**, v.73, n. 173, p. 105-130, jan./abr. 1992. /seção: Estudos/
- profissional versus mercado de trabalho no Vale do Itajaí: um estudo avaliatório. /Formação. **RBEP**, v.73, n.174, p.361-368, maio/ago. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- projeto da Lei de Diretrizes e Bases (1ª parte). /A Lei de Diretrizes e Bases: depoimento e debate sobre o. **RBEP**, v.73, n.173, p. 143-183, jan./abr. 1992./seção: Segunda edição/
- Projeto da Lei de Diretrizes e Bases (2ª parte). /A Lei de Diretrizes e Bases: depoimento e debate sobre o. **RBEP**, v.73, n.174, p.323-359, maio/ago. 1992. /seção: Segunda edição/
- proposta de orientação educacional do sistema oficial de ensino do Distrito Federal. /Acompanhamento da implementação da. **RBEP**, v.73, n.173, p.185-187, jan./abr.1992. /seção: Notas de pesquisa/
- proposta político-pedagógica. /Alfabetização de adultos: em busca de uma. **RBEP**, v.73, n. 175, p.577-582, set./dez. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- pública: a participação da comunidade. /Gestão da escola. **RBEP**, v.73, n.174, p.255-290, maio/ago. 1992. /seção: Estudos/
- Qual a escola que interessa às camadas populares? Estudo de uma experiência no Bairro de Bengui **RBEP**, v.73, n.175, p.594-598, set./dez. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- QUALIDADE DO ENSINO. SGUISSARDI, Valdemar, PUCCI,

- Bruno. Ensino noturno: desconhecimento do trabalho e novos desafios. RBEP, v.73, n.173, p.30-62Jan./abr.1992. /seção: Estudos/
- quem? /Rádio educativa do Piauí: a serviço de quem? RBEP, v.73, n. 173, p.63-104, jan/Vabr. 1992. /seção: Estudos/
- questão da alfabetização: uma década de estudos e pesquisas. /A. RBEP, v.73, n.175, p.468-496, set./dez. 1992. /seção: Estudos/
- Rádio Educativa do Piauí: a serviço de quem e de quem? RBEP, v.73, n. 173, p.63-104, jan/abr. 1992. /seção: Estudos/
- real ou o avesso da realidade? /Conteúdos do ensino noturno: compreensão do. RBEP, v.73, n. 175, p.604-612, set./dez. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- realidade? /Conteúdos do ensino noturno: compreensão do real ou o avesso da. RBEP, v.73, n. 175, p.604-612, set./dez. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- recente processo de descentralização e de gestão democrática da educação no Brasil. /O. RBEP, v.73, n.174, p.219-241, maio/ago. 1992. /seção: Estudos/
- Recife. /Ensino-aprendizagem da língua materna e ideologia: um estudo sobre as concepções e a prática pedagógica de alfabetizadores de escolas públicas do. RBEP, v.73, n.175, p.431-467, set/dez.1992. /seção: Estudos/
- reconstrução/reorganização do conhecimento na educação de jovens e adultos e a organização do trabalho pedagógico. /A. RBEP, v.73, n.175, p.571-577, set./dez.1992. /seção: Notas de pesquisa/
- REFORMA FRANCISCO CAMPOS. MORAES, Maria Célia Marcondes de. Educação e política nos anos 30: a presença de Francisco Campos RBEP, v.73, n.174, p.291-321. maio/ago. 1992. /seção: Estudos/
- Reforma universitária e mudança social RBEP, v.73, n. 175, p.523-546, set./dez. 1992. /seção: Segunda edição/
- reorganização do conhecimento na educação de jovens e adultos e a organização do trabalho pedagógico. /A reconstrução/. RBEP, v.73, n.175, p.571-577, set./dez. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- representações do cotidiano na cidade do Rio de Janeiro. /Alfabetização e. RBEP, v.73, n. 173, p. 188-192, jan./abr. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- representações sociais de professoras-alfabetizadoras. /O significado do ato de alfabetizar:. RBEP, v.73, n.174, p.377-379, maio/ago. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- Revisitando a pré-escola. RBEP, v.73, n.175, p.624-628, set./dez.1992. /seção: Resenhas críticas/
- Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. /A imprensa periódica especializada e a pesquisa histo-

- rica: estudos sobre o Boletim de Educação Pública e a. RBEP, v.73, n.175, p.407-430, set./dez. 1992. /seção: Estudos/
- Rio de Janeiro. /Alfabetização e representações do cotidiano na cidade do. RBEP, v.73, n.173, p. 188-192, jan./abr. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- Rio de Janeiro. /Fracasso escolar: imagens de explicações populares sobre "dificuldades educacionais" entre jovens das áreas rural e urbana do Estado do. RBEP, v.73, n.174, p.368-372, maio/ago. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- rural e urbana do Estado do Rio de Janeiro. /Fracasso escolar: imagens de explicações populares sobre "dificuldades educacionais" entre jovens das áreas. RBEP, v.73, n. 174, p.368-372, maio/ago. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- São Paulo, 1910/20/30. /Tessitura de destinos: mulher e educação;. RBEP, v.73, n. 175, p.628-632, set./dez. 1992. /seção: Resenhas críticas/
- significadboatoáealfabeuzar representações sociais de professoras-alfabeuzadoras. /O.RBEP,v.73,al74,p.377-379,maio/ago. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- sistema oficial de ensino do Distrito Federal. /Acompanhamento da implementação da proposta de orientação educacional do.RBERv.73,n.173,p.185-187,janyabr. 1992. /seção: Notas de pesquisa.
- técnica de história de vida. /Uma alternativa metodológica para o estudo das consequências da não-escolarização, mediante a. RBEP, v.73, n.173, p.131-141, jan./abr. 1992. /seção: Estudos/
- Tessitura de destinos: mulher e educação; São paulo, 1920/30/40. RBEP, v.73, n.175, p.628-632, set./dez. 1992. /seção: Resenhas críticas/
- trabalhador. /A escola de Iº grau noturno e o compromisso com o aluno. RBEP, v.73, n. 175, p.599-604, set./dez. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- Trabalhadores. /Encontro Latino-Americano sobre Educação de Jovens e Adultos. RBEP, v.73, n. 173, p.207-211, janVabr. 1992. /seção: Comunicações e informações/
- Trabalhadores sem trabalho e seus professores: um desafio à formação docente. RBEP, v.73, n.173, p.105-130,jan./abr. 1992. /seção: Estudos/
- trabalho. /A volta dos excluídos: como conciliar estudo e. RBEP, v.73, n.175, p.567-571, set./dez.1992. /seção: Notas de pesquisa/
- Trabalho e educação. RBEP, v.73, n.175, p.618-624, set/dez.1992. /seção: Resenhas críticas/
- TRABALHO E ESTUDO. CHAVES, Antônio Marcos. Uma alternativa metodológica para o estudo das consequências da não-escolarização,

- mediante a técnica de história de vida. RBEP, v.73, n. 173, p. 131-141, jan./abr.1992. /seção: Estudos/
- trabalho e novos desafios. /Ensino noturno: desconhecimento do. RBEP, v.73, n. 173, p.30-62, jan./abr.1992. /seção: Estudos/
- trabalho e seus professores: um desafio à formação docente. /Trabalhadores sem. RBEP, v.73, n. 173, p. 105-130, jan./abr. 1992. /seção: Estudos/
- trabalho no Vale do Itajaí: um estudo avaliatório. /Formação profissional versus mercado de. RBEP, v.73, n.174, p.361-368, maio/ago. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- trabalho pedagógico. /A reconstrução /reorganização do conhecimento na educação de jovens e adultos e a organização do. RBEP, v.73, n. 175, p.571-577, set./dez. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- Ulisses Pernambucano. RBEP, v.73, n.174, p.381-388, maio/ago. 1992. /seção: Resenhas críticas/
- Universidade no Brasil: a ideia e a prática. RBEP, v.73, n.174, p.242-254, maio/ago.1992. /seção: Esnidos/
- urbana do Estado do Rio de Janeiro. /Fra-casso escolar: imagens de explicações populares sobre "dificuldades educacionais" entre jovens das áreas rural e. RBEP, v.73, n.174, p.368-372, maio/ago. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- Vale do Itajaí: um estudo avaliatório. /Formação profissional versus mercado de trabalho no. RBEP, v.73, n.174, p.361-368, maio/ago. 1992. /seção: Notas de pesquisa/
- vida. /Uma alternativa metodológica para o estudo das consequências da não-escolarização, mediante a técnica de história da. RBEP, v.73, n.173, p.131-141, jan./abr.1992. /seção: Estudos/
- volta dos excluídos: como conciliar estudo e trabalho/A. RBEP, v.73, n.175, p.567-571, set./dez. 1992. /seção: Notas de pesquisa/

INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES

A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos publica artigos inéditos — resultantes de estudos, pesquisas, debates em aberto e experiências relacionadas à educação e áreas afins —, informes parciais de pesquisas em desenvolvimento, resenhas críticas de lançamentos recentes e notas relativas a eventos e fatos atuais da educação brasileira. Publica também, em reedição e em tradução, trabalhos relevantes que se caracterizem como fundamentais à compreensão da evolução histórica da educação ou ligados a aspectos da educação comparada, desde que, para isto, haja autorização expressa do editor original.

A publicação de qualquer matéria está subordinada à prévia aprovação do Comitê Editorial do INEP e ao atendimento das condições abaixo especificadas:

1) Originais impressos em espaço 2, com 30 linhas por lauda e extensão máxima de 30 laudas ou, preferencialmente, em disquete, no soft Word Perfect (ou compatível). Trabalhos mais extensos poderão ser aceitos mediante justificção prévia.

2) As ilustrações devem ser limitadas à compreensão e elucidação do texto. Fotos, gráficos, desenhos, mapas e listagens de computador somente serão aceitos se em condições de fiel reprodução.

3) Os artigos deverão ser acompanhados obrigatoriamente de resumos em português, inglês, francês e espanhol, com 15 linhas no máximo (meia lauda).

4) As referências bibliográficas devem ser completas e elaboradas, de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) — NBR 6023.

5) Devem constar do trabalho informações quanto à titulação acadêmica do autor, instituição outorgante, atividades que desempenha e instituição a que está vinculado.

6) Textos para reedição deverão ser apresentados na forma originalmente publicada de modo a ficar assegurada a indicação da fonte primitiva. No caso de tradução ou forma fotocopiada, anexar cópia da folha de rosto da publicação original.

7) As colaborações deverão ser encaminhadas à Gerência do Sistema Editorial do INEP, através de Caixa Postal' 04662, CEP 70919-970, ou para o seguinte endereço: Campus da UnB, Acess j Sul, Asa Norte, CEP 70910-900,

Implementando nossa proposta de renovação editorial, inauguramos neste número a nova seção *Questão em Debate*, voltada para a discussão de determinado tema ligado à área da Educação, ao longo de números sucessivos.

Procuramos, desta forma, colocar o leitor em contato com as reflexões que se fazem em torno de temas candentes, na atualidade, a partir de uma pluralidade de enfoques, como é do perfil da revista.

Assim, abrimos espaço para a discussão de um tema tão atual quanto controverso como é o dos paradigmas em educação, na medida em que implica uma reflexão radical não apenas sobre os fundamentos do saber educativo, mas sobre os fundamentos da própria reflexão.

Neste sentido, esperamos que o artigo do Prof. Mário Osório Marques, com o qual estreamos a nova seção, bem como a resenha do Prof. Waldemar de Gregori na seção *Resenhas Críticas*, também neste número, constituam contribuições preliminares, se não provocações pertinentes, o que, mais que desejável, é necessário ao desenvolvimento do debate.

Outros nomes já estão escrevendo textos sobre o mesmo tema, para publicação em números posteriores: Ernildo Stein (UFRS), Mirian Grinspun (UERJ), Zaia Brandão (PUC/RJ), Antônio Joaquim Severino (USP), Rogério Córdova (UnB) e Aquiles Rubín (UFSM). Esta seção também está aberta a réplicas e tréplicas, se for o caso. (N. do Editor)

