
Revista Brasileira

rbep

de Estudos Pedagógicos

176

INEP

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS
E PESQUISAS EDUCACIONAIS

MEC

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**

CIBEC - PERIÓDICO

N.º P0001649

ORIGEM D

DATA 17/04/95

176

**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**

176

MEC-INEP

ISSN 0034-7183

R. bras. Est. pedag., Brasília, v.74, n.176, p.1 - 268 Jan./abr. 1993

COMITÊ EDITORIAL

Guy Capdeville
Mario Osório Marques
Terezinha Fróes
Vicente de Paulo Carvalho Madeira
Vitor I (enrique Paro)

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Maria Angela T. Costa e Silva

ARTE FINAL

Carla Vianna Prates

CONSULTORES

Elba Siqueira de Sa Barreto (FCC)
Maria das Graças da Silva (UnB)
Maria das Graças Targino (UFPI)
Marília Costa Morosini (UFRS)
Mary Rangel (UFF)
Sílvia Cristina Yannoulas (FLACSO/UnB)

SUBGERENTE DE DISSEMINAÇÃO E CIRCULAÇÃO

Sueli Macedo Silveira

PROJETO GRÁFICO

Carla Vianna Prates

ENDEREÇO

INEP

Campus da UnB — Acesso Sul

Asa Norte

70910-900 — Brasília — DF — Brasil

C. Postal 04662

70919-970 — Brasília — DF — Brasil

Fax (061) 273-3233

Telex 612459 IPEQ BR

SERVIÇOS EDITORIAIS

Carla Vianna Prates
Mima Amariles

REVISÃO

Carla Vianna Prates
Jair Santana Moraes

PERIODICIDADE

Quadrimestral

PUBLICADO EM DEZEMBRO DE 1994

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.—
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, Rio 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 Educacionais.

REVISTA BRASILEIRA DE

ESTUDOS

PEDAGÓGICOS

176

SUMÁRIO

Nota do Editor

Estudos

<i>Padrões Mínimos de Oportunidades Educacionais: Uma Proposta</i> Ediruald de Mello e Messias Costa 53737	11
<i>Universidade e Interdisciplinaridade</i> Lucídio Bianchetti 53738	25
<i>Criança, Meio Ambiente e Cidadania</i> Léa Tiriba e Mary Suely Barradas 53739	35
<i>Demandas Populares Urbanas no Brasil: Formas Educativas da População</i> Maria da Glória Gohn 53741	51
<i>Raciocínio Lógico e Escolarização</i> Antônio Roazzi e Maria da Graça B. B. Dias 53749	73

Segunda Edição

Universidade e Sociedade

Luiz Antônio Cunha.....103

Tradução

A Idéia da Universidade: Processos de Aprendizagem

Jurgen Habermas.....111

Questão em Debate

Paradigmas Filosóficos e Conhecimento da Educação: Limites do Atual Discurso Filosófico no Brasil na Abordagem da Temática Educacional

Antônio Joaquim Severino.....131

A Perda dos Paradigmas. Erosão dos Paradigmas e Sentido de Crise na Ciência da Educação Contemporânea. O Caso da República Federal da Alemanha

Detlef Garz.....154

Sobre a Resenha "A Crise dos Paradigmas" de Waldemar De Gregori

Vera Maria P. de Miranda Henriques.....181

Notas de Pesquisa

O Ensino de 2º Grau em Santa Catarina: Um Estudo sobre seu Principal Protagonista — O Jovem Trabalhador.....185

O Estágio como Praxis na Formação do Professor: Um Estudo sobre o Estágio nos Cursos de Magistério de 2º Grau, desenvolvidos nos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM).....187

<i>O Ensino Médio na Realidade Brasileira: as Possíveis Saídas e os Impasses na Execução de seu Estudo.....</i>	190
<i>Perfil Sociocultural de Alunos Trabalhadores do Curso Noturno de 2º Grau através da Análise de seu Cotidiano.....</i>	195
<i>A Formação Técnico-profissional e a Pedagogia da Fábrica nas Indústrias Químicas do Grande ABC — São Paulo.....</i>	200
<i>Curso Normal no Distrito Federal: Processo de Mudança.....</i>	205
<i>Ensino Agrícola no Estado de São Paulo: Introdução ao Estudo da Relação Trabalho-Educação.....</i>	214
<i>Formas de Transmissão de Conteúdos sobre as Mudanças na Cafeicultura Paranaense.....</i>	221
<i>A Formação do Professor para o Ensino de 1º e 2º Graus em Sergipe.....</i>	225
<i>Avaliação da Atuação dos Professores de 2º Grau nas Disciplinas de Matemática, Química, Física e Biologia na Microrregião do Médio Vale do Itajaí-SC.....</i>	231
<i>Profissionalização e Cidadania: Visão de Mundo nas Escolas Técnicas Industriais.....</i>	238
<i>A Realidade da Preparação para o Trabalho na 2ª Região Escolar — São Leopoldo-RS.....</i>	242
Resenhas Críticas.....	251
Comunicações e Informações.....	259

Nota do Editor

Em nosso número anterior, lançamos a seção Questão em Debate, propondo à discussão o tema dos paradigmas em educação. Neste número, resgatamos a desaparecida seção Traduções, destinada à publicação de textos relevantes da literatura estrangeira que possam contribuir para a educação nacional. Assim, inauguramos a seção com o artigo "A Idéia da Universidade: Processos de Aprendizagem", de Jurgen Habermas, de referencia capital para a discussão do tema. Desta forma, o atual número compreende três novas seções: Segunda Edição, Questão em Debate e Traduções.

Estamos lançando também uma RBEP de cara/capa nova, básica e funcional, compondo um processo de renovação gráfica desenvolvido nos últimos números.

Ganhamos todos com essas inovações. Sobretudo o leitor, por ver ampliada a circulação das idéias e dos debates sobre as questões educacionais, o que tem sido há 50 anos (completados este ano) uma tradição da revista — tradição viva, que se renova e recusa a imagem do definitivo.

Estudos

*Padrões Mínimos de Oportunidades Educacionais: Uma Proposta**

Ediruald de Mello

Messias Costa

Universidade de Brasília (UnB)

Apresenta uma proposta de padrões mínimos de igualdade de oportunidades educacionais. Discute aspectos relacionados com a qualidade da escola, o rendimento escolar, a responsabilização pelos resultados e a avaliação. Fornece um roteiro para a caracterização dos padrões mínimos de oportunidades educacionais, segundo quatro dimensões básicas: a dimensão humana (ou de pessoal), a dimensão de assistência ao estudante, a dimensão material (ou física) e a dimensão do processo pedagógico. Apresenta um detalhamento dos elementos mínimos necessários em cada dimensão e conclui tecendo comentários sobre a operacionalização da proposta.

Introdução

A qualidade do ensino das escolas públicas brasileiras tem sido alvo de críticas frequentes de educadores, administradores da educação, alunos, pais de alunos, políticos, lideranças sindicais e de vários outros setores da sociedade.

A Constituição brasileira, por sua vez, atribui ao Estado o dever de garantir "ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os

Trabalho elaborado por solicitação da Coordenação de Planejamento Setorial do MEC, em julho de 1990, como subsídio às ações desenvolvidas por aquele órgão.

que a ele não tiveram acesso na idade própria." (Brasil, Constituição, 1988). Além disso, "o acesso ao ensino obrigatório endireito público subjetivo" (idem), o que permite ao cidadão que se sentir lesado a possibilidade de acionar a autoridade competente.

As críticas feitas à qualidade do ensino público juntamente com os ideais de igualdade de oportunidades que permeiam o direito à educação de boa qualidade estabelecido na Constituição, no entanto, não foram ainda suficientes para alterar o panorama geral — bastante conhecido — da educação brasileira, onde se verificam imensas desigualdades educacionais. É mister transformar os ideais em realidade, eliminando as desigualdades de oportunidades educacionais existentes.

A qualidade do ensino tem sido quase sempre definida na literatura pertinente como o rendimento escolar satisfatório do aluno, demonstrado ora em forma de escores em testes padronizados, ora em forma de aprovação na série, ou na forma de conclusão de curso. Muitos estudos e pesquisas têm sido realizados com o objetivo de identificar a influência da *qualidade da escola* sobre o rendimento escolar segundo várias definições de qualidade. Uns têm examinado que variáveis ou insumos — tais como livros e outros materiais didáticos, formação e experiência dos professores — explicam o rendimento do aluno; outros têm procurado descobrir que relação existe entre o custo por aluno e o rendimento escolar; outros, ainda, buscam identificar variáveis do processo de ensino-aprendizagem — tais como, tipo de relacionamento professor-aluno, métodos de ensino, horas de estudo efetivo, processo administrativo da escola — e sua possível influência sobre o rendimento escolar.

Os resultados de estudos realizados em países desenvolvidos, embora algumas vezes contraditórios, sugerem que o nível de dispêndios financeiros e o uso de outros insumos por aluno explicam apenas uma pequena parte do rendimento, quando se controla o nível sócio-econômico do aluno (Hanushck, 1989). Isto significaria que a *qualidade da escola* tem pouca influência sobre o rendimento escolar. Entretanto, estudos realizados em países pobres indicam que a qualidade da escola fundamen-

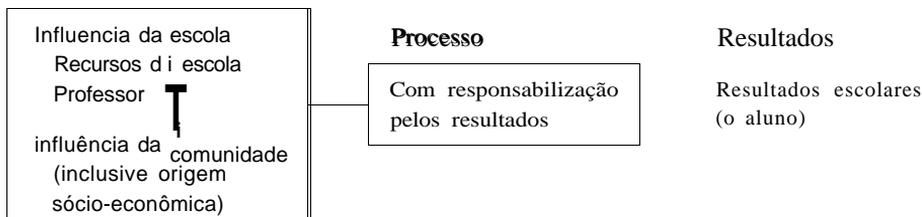
tal é extremamente baixa nesses países em comparação com a da escola dos Estados Unidos e dos países da Europa Ocidental. Muitas escolas pobres não possuem livros didáticos, carteiras para os alunos, nem material simples para a prática da escrita. Nesses países, o incremento de insumos e o conseqüente aumento do custo por aluno podem melhorar substancialmente as oportunidades de aprender que os alunos têm (Fuller, I Heyneman, 1989). Nos países desenvolvidos, a disponibilidade de insumos materiais básicos nas escolas é maior, e sua distribuição é generalizada, o que torna insignificante o seu impacto sobre o rendimento escolar.

O Brasil, principalmente nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, encontra-se na situação dos países pobres com relação à qualidade e à quantidade dos insumos existentes na escola pública. É impossível, portanto, ter expectativas de bom rendimento escolar sem que a escola disponha de um mínimo aceitável de prédios, equipamentos, materiais e profissionais qualificados para o ensino e para a assistência à saúde e à alimentação.

Fundamentação

Faz parte do bom senso a idéia de que a aprendizagem (ou o rendimento escolar) dos alunos de uma determinada escola é o resultado da ação do professor, dos recursos escolares disponíveis, do potencial do próprio aluno e da influência da comunidade, aí incluída a origem sócio-econômica do educando. Na sua forma mais simples esta relação poderia ser representada da seguinte forma:

Insumos



Embora o processo educacional seja extremamente mais complexo do que o sugerido anteriormente e, ainda que qualquer professor ou pessoa com um mínimo de familiarização com as questões do ensino possa sugerir formas alternativas de representá-lo, o certo é que, na essência, o esquema acima não foge radicalmente do que é geralmente apresentado. De fato, regra geral, quando se fala de educação, pensa-se logo em aluno (com suas potencialidades, dificuldades, origem sócio-econômica); quando se fala de aluno, imagina-se de pronto a figura do professor e a configuração da escola, não se podendo considerar completo o raciocínio sem tocar no processo de aprendizagem e no resultado escolar. Permeando tudo isto, existe obviamente a questão da *responsabilização pelos resultados (accountability)* que, como parte de uma avaliação científica, contínua, sistemática e abrangente, deve imprimir um caráter de seriedade ao processo educacional.

Isto posto, uma proposta de padrões mínimos para a educação há que se fixar necessariamente em, pelo menos, três aspectos fundamentais: insumos, processos e resultados. Uma análise que deixe de lado qualquer destes elementos será fatalmente falha e incompleta. Os exemplos mais típicos da ocorrência desta lacuna aparecem quando são reivindicadas mais verbas para o ensino sem o dimensionamento adequado das necessidades de uma educação de boa qualidade e de seus respectivos custos, ou quando a atenção é fixada apenas na carência material da escola sem a devida atenção às questões de natureza pedagógica. Na maioria das vezes, quando isto se dá, quase nunca se pergunta a respeito do que as escolas estão "produzindo" ou a respeito do que os alunos estão aprendendo e, muito menos, a respeito das responsabilidades envolvidas, responsabilidades estas que vão desde as das autoridades incumbidas da administração do sistema até às dos profissionais diretamente ligados ao trabalho em sala de aula. Torna-se necessário, em síntese, não uma avaliação despreziosa de alunos e, quando muito, de professores, feita aqui e ali sem muita sistematização ou levada a efeito para fins de intimidação, mas uma avaliação de alto a baixo envolvendo todos os participantes do processo e que seja capaz de identificar *os pontos positivos e as falhas*, bem como os responsáveis por estes resultados.

Essa avaliação ampla e abrangente deve necessariamente estar apoiada na avaliação do aluno, que precisa ser feita sistematicamente por meio de procedimentos válidos e fidedignos. No Brasil há, infelizmente, um preconceito muito grande com relação à avaliação, até mesmo com relação à avaliação

dos resultados escolares. Quando alguém toca nestes aspectos há sempre quem levante objeções e chame a atenção para as dificuldades envolvidas, perigos iminentes e considerações filosóficas. Argumenta-se também que a avaliação é coisa séria, que é preciso estar atento para usos indevidos de procedimentos avaliativos escusos, que há aspectos filosóficos importantes que precisam ser considerados, com o que todos, ou praticamente todos, concordam. Entretanto, enquanto tais discussões se desenrolam, os alunos são avaliados de maneira assistemática, sem atenção a técnicas apropriadas e, freqüentemente, com base em critérios primários que negam a estes alunos o direito de aprender e os reprovam maciçamente. O que se faz necessário é sair do imobilismo geral e estabelecer padrões mínimos de desempenho, variáveis e comparáveis entre si para se detectar de forma mais objetiva onde estão as desigualdades, os problemas e as carências que reclamam intervenção por parte do poder público ou dos agentes mais próxima e diretamente envolvidos com o ensino.

A caracterização dos padrões mínimos de oportunidades educacionais precisa, por conseguinte, ser desenvolvida em torno dos aspectos desse processo: insumos, processo e resultados.

Torna-se, assim, imprescindível a definição, com o devido detalhamento, de padrões mínimos de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, que reflitam a qualidade mínima aceitável para a sociedade, bem como a explicitação de uma política de alocação dos recursos necessários ao alcance dessa igualdade de oportunidades educacionais, que não penalize o aluno das escolas mantidas por municípios ou estados de baixa capacidade financeira.

A questão que se coloca não é, portanto, de padrões ideais de educação ou de objetivos grandiosos e, conseqüentemente, inatingíveis no atual contexto da sociedade brasileira. A preocupação central está voltada para um alvo relativamente modesto, porém inadiável, de detalhar condições mínimas, mas universais de escolarização, e alvos bem definidos de realização, compatíveis com as exigências constitucionais e coerentes com a boa prática pedagógica e com a moderna administração da educação.

Uma possível caracterização dos padrões mínimos de oportunidades poderia, de início, pautar-se por um roteiro que privilegiasse as seguintes dimensões fundamentais do processo por que passa a educação escolar:

- a) dimensão humana (ou de pessoal)
- b) dimensão de assistência ao estudante

- c) dimensão material (ou física)
- d) dimensão do processo pedagógico

Cruzando-se estas dimensões com os níveis de ensino (1º grau, de 1ª à 4ª série, e 1º grau, de 5ª à 8ª série) produzir-se-ia uma descrição, tanto quanto possível completa, dos padrões mínimos de oportunidades educacionais para o ensino fundamental. O esquema apresentado a seguir poderia servir como ponto de partida para o detalhamento dos padrões mínimos de oportunidades educacionais para o ensino fundamental.

Dimensões dos padrões mínimos: ponto de partida

DIMENSÃO HUMANA OU DE PESSOAL (MÍNIMOS)

1. Pessoal técnico-administrativo
 - .diretor
 - .vice-diretor
 - .secretário
 - .coordenador de turno
2. Pessoal de apoio administrativo
 - .escriturário
 - .datilografo
 - .inspetor de alunos
3. Área técnico-pedagógica
 - .supervisor educacional
 - .orientador educacional
 - .professores (X = 30/1)
 - .bibliotecário
4. Serviços
 - .merendeira
 - .servente

.zelador
.vigia
.porteiro —

DIMENSÃO DE ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE (MÍNIMOS)

1. Assistência à saúde física e mental
 - .médico (inclusive para visão)
 - .dentista
 - .psicólogo
2. Alimentação
3. Transporte

DIMENSÃO MATERIAL OU FÍSICA (MÍNIMOS)

1. Material didático para uso em sala de aula regular
 - .carteiras escolares (assento e mesa)
 - .mesa e cadeira para professor
 - .quadro-de-giz, apagador, giz
 - .flip-chart (álbum seriado)
 - .mapas: geográficos, históricos e de ciências
 - .reguas para quadro-de-giz
 - .esquadros para quadro-de-giz
 - .compasso para quadro-de-giz
 - .armários
2. Material didático para uso direto do aluno
 - .livros-texto para cada disciplina
 - .cadernos
 - .lápis (pretos e de cor)
 - .canetas

- .borrachas
- .apontadores
- .réguas
- .esquadros
- .compassos

3. Equipamento para uso didático

- .mimeógrafo
- .retroprojektor
- .gravador cassete (de som)

4. Equipamento para uso administrativo

- .máquina de escrever
- .calculadora eletrônica de mesa
- .mesa e cadeira para pessoal (técnico-administrativo, de apoio e técnico-pedagógico)
- .arquivo de aço para secretaria
- .armários

5. Material para Educação Física

6. Material para laboratórios

7. Material para Educação Artística

8. Material para biblioteca (livros e outros)

9. Material para gabinete dentário

10. Material para consultório médico

11. Material para consultório psicológico

12. Outros materiais

- .papel para máquina de escrever
- .papel para mimeógrafo

.papel carbono /
.envelopes
.lápiz, canetas, borrachas, apontadores de mesa
.réguas
.clips
.grampeador
.cartolina
.pincel atômico
.papel pardo/jornal
.caneta hidrocor
.caneta para transparência
.grampos para grampeador
.pastas para arquivo
.acetato para transparências
.fogão
.utensílios

13. Prédios

.sala de aula (30-35:1)
.sala para secretaria
.sala para diretoria
.sala para orientador educacional e psicólogo escolar
.sala de professores
.cozinha
.cantina
.banheiros (sanitários e chuveiros)
.bebedouros
.biblioteca
.gabinete dentário
.consultório médico
.quadra de esportes
.área coberta para recreação

- .almoxarifado
- .sala de mecanografia
- .auditório
- .laboratórios:
 - ciências, educação musical, línguas estrangeiras, artes;
 - outros, de acordo com o currículo

DIMENSÃO DO PROCESSO PEDAGÓGICO (MÍNIMOS)

1. Relação aluno/professor (30-35:1)
2. Duração do curso (Iº grau completo)
 - .funcionamento diurno — 8 anos
 - .funcionamento noturno— 10 anos
3. Ano letivo: 200 dias
4. Jornada diária dos alunos
 - .funcionamento diurno — 4 horas
 - .funcionamento noturno — 3 horas e 12 minutos
5. Avaliação anual da escola tendo em vista
 - .diminuição da evasão
 - .diminuição da repetência
 - .aumento anual da taxa de escolarização da faixa etária do ensino fundamental
 - .melhoria do rendimento, demonstrada em testes padronizados de Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências, até a 4ª série, e mais Língua Estrangeira, a partir da 5ª série
6. Salário docente: piso salarial profissional
7. Plano de carreira (existência de)
8. Aula noturna: adicional de 30% sobre o salário ou redução equivalente da carga horária total

9. Férias anuais: 45 dias (para o pessoal)

10. Admissão de pessoal: concurso público de provas e títulos para docentes (inclusive prova de prática de ensino) e para especialistas

11. Trabalho em regiões de difícil acesso ou nas periferias dos grandes centros urbanos: adicional de remuneração

12. Mínimos curriculares

1ª à 4ª série	5ª	à 8ª série
Português		As anteriores e mais:
Matemática		Programas de Saúde
Estudos Sociais		Língua Estrangeira
Ciências		
Educação Física		
Educação Artística		
Desporto Educacional		

Operacionalização

A definição dos padrões mínimos de oportunidades educacionais pode ser feita de várias formas. É possível que uma das estratégias mais aconselháveis seja aquela que reúna informações dos elementos que atuam diretamente na educação (professores e diretores de escola), dos usuários dos serviços educacionais (alunos, pais de alunos) e de especialistas.

Seria aconselhável que os professores e diretores escolhidos para opinar sobre os padrões mínimos pertencessem a escolas iguais às demais de um sistema em termos de recursos, mas que se destacassem pela excelência da administração, considerada assim pela comunidade e pelas autoridades educacionais. Desta forma, a seleção das escolas deveria ser feita através de uma amostra administrativa ou intencional, ou seja as escolas seriam deliberadamente escolhidas para o estudo. Cabe destacar, ainda, que, embora o objeto de interesse seja a escola pública, esta amostra

deve incluir também algumas escolas particulares. Estas serviriam de "ponto de apoio", de comparação, ou seja, de "controle", tomando-se este termo num sentido menos exato do que o usualmente empregado em pesquisa.

A amostra de escolas, bem como a de professores e diretores, deveria também ser representativa de todas as séries (1^a a 8^a), dos tipos de escola (escola comum, escola especial etc.) e dos turnos (diurno e noturno).

A inclusão dos usuários dos serviços educacionais na amostra é justificada pelo fato de serem eles os beneficiários da educação e, em última instância, os juizes de todo o processo.

Por fim, deve ser considerado o caso dos especialistas. Aí poderiam ser incluídos elementos de entidades especializadas em determinados serviços educacionais — laboratórios de ciências, construções escolares etc —, bem como de professores universitários que militam na área da administração educacional e que, portanto, têm uma visão mais abrangente e globalizadora do assunto. Estes, por sinal, seriam os críticos e sistematizadores do produto final.

Tomando-se o esquema **Dimensões dos padrões mínimos: ponto de partida**, apresentado anteriormente, e desenvolvendo-o à luz dos elementos e das considerações levantadas na **Operacionalização**, é possível chegar-se a uma descrição bastante razoável e socialmente aceitável dos mínimos necessários ao alcance da igualdade de oportunidades educacionais no ensino fundamental para o Brasil de hoje.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Constituição. 1988. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: MEC, 1988. Art. 208,1.

HANUSHEK, Eric A. The impact of differential expenditures on school performance. *Educational Researcher*, v. 18, n.4, p.45-51, maio 1989.

FULLER, Bruce, HEYNEMAN, Stephen R Third world school quality: Current collapse, future potential. *Educational Researcher*, v. 18, n.2, p. 12-19, mar. 1989.

Recebido em 20 de outubro de 1992

Ediruald de Mello é doutor (Ph.D.) em Administração Educacional pela University of New México (EUA). É ex-professor da Universidade de Brasília e, atualmente, ocupa o cargo de assessor legislativo da Câmara dos Deputados na área de educação.

Messias Costa é doutor (Ph.D.) em Administração e Análise de Políticas Educacionais pela Universidade de Stanford (EUA). Tem formação em educação, direito e economia e é professor da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

This article presents a proposal for establishing minimum requirements for equal educational opportunity. It discusses aspects related to school achievement, accountability and evaluation. The article provides a guide to characterize minimum requirements for educational opportunities according to four basic dimensions (or personnel dimension), Student aid dimension, material (or physical) dimension and pedagogical process dimension. It also details the minimum elements necessary in each dimension and comments on the implementation of the proposal.

Cet article presente un modele de conditions minimales pour l'égalité en matière d'opportunités éducatives. L'étude discute les aspects concernant la qualité de l'école, le résultat de l'apprentissage, la "accountability" et l'évaluation. Il offre une liste de ces conditions minimales selon quatre dimensions: la dimension humaine (ou du personnel), la dimension de l'assistance à l'étudiant, la dimension matérielle (ou physique) et la dimension pédagogique. En plus, l'article détaille les éléments basiques à être considérés en chaque dimension et pour l'opération du modèle.

El artículo presenta una propuesta de padrones mínimos de oportunidades educativas. Discute aspectos relacionados con la calidad de la escuela, la realización escolar, la "accountability" y la evaluación. Presenta una guía para la caracterización de los padrones mínimos de oportunidades educativas según cuatro dimensiones básicas: dimensión humana (o de persona/), Dimensión de asistencia al estudiante, dimensión material (o física) y dimensión del proceso pedagógico. Además presenta un detallamiento de los elementos mínimos necesarios en cada dimensión y concluye con comentarios acerca de la operacionalizado!! de la propuesta.

Universidade e Interdisciplinaridade

Lucídio Bianchetti

Ari Paulo Jantsch

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

O presente estudo busca situar a interdisciplinaridade como "o princípio da diversidade e da criatividade". Para tal, leva em conta: 1.a totalidade histórica; 1.a natureza dos objetivos e/ou problemas; 3.a negação do voluntarismo; 4.a não exclusão do genérico e do específico. Como consequência, afirma a necessária transformação da Universidade. Por fim, o estudo apresenta algumas leses e um exemplo concreto.

Introdução

Interdisciplinaridade não é um conceito unívoco, hoje. Este termo usado, atualmente, em muitos eventos culturais e/ou científicos, sem uma base comum, além disso, partindo de demandas de diferentes naturezas, situando-se a partir de diferentes visões de mundo, de homem e de conhecimento.

Também as análises sobre o interdisciplinar se diferenciam muito, envolvendo tanto a questão das naturezas das falas quanto as visões dos sujeitos que falam.

Para não nos delongarmos sobre a nossa compreensão acerca do tema, apresentaremos seus elementos centrais. São des:

Não podemos considerar a interdisciplinaridade separada do modo de produção em vigor, uma vez que este demanda produção de conhecimento (filosofia e ciência) e de tecnologia. Nem mesmo os modos de produção já superados podem ser aí desconsiderados. Em outras palavras, precisamos pensar a interdisciplinaridade a partir de uma totalidade histórica (impõe-se, pois, a historicidade).

Assim sendo, podemos perceber, historicamente, o processo de fragmentação do conhecimento caminhando lado a lado com o processo de fragmentação do trabalho (especialmente a divisão técnica do trabalho). Também podemos afirmar que o Taylorismo (a ciência da divisão do trabalho) e o Fordismo (a ciência da produção em série) não são gratuitos e/ou descontextualizados: eles são um modo de viver o trabalho e o conhecimento possível pela materialidade histórica posta/construída. O mesmo podemos dizer de Bobbit — considerado o pai do currículo —, que procurou introduzir os princípios do taylorismo na escola (Enguita, 1989).

Em síntese, queremos afirmar que o processo de fragmentação do conhecimento e do trabalho se impôs historicamente. Neste sentido, não se justifica qualquer lamentação pela unidade "perdida". Uma atitude destas revelaria um olhar para trás e não no sentido da história.

Por outro lado, cabe uma pergunta: a tão buscada interdisciplinaridade, hoje, não é, pelo menos em parte, uma imposição da atual materialidade histórica? Parece-nos que a tecnologia já construída, se por um lado (potencialmente) torna possível a dispensa do trabalho manual, por outro lado põe a necessidade de superação do trabalho e do conhecimento fragmentados. Possibilita-se, assim, a nosso ver, o conceito marxista de homem omnilateral. E para confirmar a nossa suspeita do "parece-nos", vemos hoje o grande capital demandar sistematicamente de trabalhadores menos parciais. O trabalhador parcial, super especializado, está perdendo espaço para aquele capaz de projetar, executar e avaliar.

Além disso, há que se considerar a natureza dos objetivos e/ou problemas. O que é pesquisado assume determinada natureza e esta põe possibilidades/limites para a interdisciplinaridade. Por consequência, há objetos/problemas e/ou projetos que só são esgotados com uma busca interdisciplinar, enquanto outros aprofundam o conhecimento quando tratados no limite da(s) especificidade(s).

A historicidade e a natureza dos objetos/problemas/projetos não nos autoriza a reduzir a interdisciplinaridade ao querer, à vontade (voluntarismo) de alguém. Onde a interdisciplinaridade efetivamente se põe, ela também se impõe (embora em muitos casos de produção/socialização do conhecimento a interdisciplinaridade, mesmo sendo uma

necessidade, não se ponha, seja pela cultura permeada do positivismo ou por outros motivos). Contudo, admitimos que os pesquisadores precisam estar abertos à interdisciplinaridade. A nossa advertência, porém, é enfática: a epistemologia da interdisciplinaridade não tem seu eixo na vontade.

A nosso ver, o genérico e o específico não são excludentes. Em face disso, temos que admitir que a interdisciplinaridade implica sempre uma tensão entre os generalistas, o filósofo e o educador, e os especialistas. Não se trata, pois, de procurar os pontos de exclusão, mas de ver na tensão o "motor epistemológico", o avanço do conhecimento.

partir disto, concordamos com a conceituação de Etges (1993b, p.21):

A interdisciplinaridade, enquanto princípio mediador entre as diferentes disciplinas, não poderá jamais ser elemento de redução a um denominador comum, mas elemento teórico-metodológico da diferença e da criatividade. A interdisciplinaridade e o princípio da máxima exploração das potencialidades de cada ciência, da compreensão dos seus limites, mas, acima de tudo, e o princípio da *diversidade* e da *criatividade* (grifo nosso).

Também a conceituação de Siebeneichler (1989, p. 156) pode ser por nós endossada:

Ela (a interdisciplinaridade) e, antes de tudo, uma perspectiva e uma exigência que se coloca no âmbito de um determinado tipo de processo. Ela tem basicamente a ver com a procura de um equilíbrio entre a análise fragmentada e a síntese simplificadora. Entre especialização e saber geral, entre o saber especializado do cientista, do *expert* e o saber do filósofo.

Assumindo esta conceituação, nos posicionamos radicalmente contra a atual tendência da teorização sobre interdisciplinaridade no Brasil, que é homogeneizadora. Vários argumentos podem ser usados contra esta tendência; a nosso ver, porém, basta considerar que a homogeneização implica necessariamente um imperialismo epistemológico a partir de uma ciência tida como modelar (sempre dependendo do momento histórico: século III, a matemática; século XVI, a astronomia; século XVII, a física, a química; século XIX, a biologia, a sociologia etc...), bem como a falta da verticalidade na produção do conhecimento, que é o mesmo que se

contentar com o senso comum ou com a mediocridade no processo de produção do conhecimento.

Finalizando este item, podemos apontar como formas interdisciplinares básicas o "estranhamento" ou "deslocamento" e a "compreensão"¹.

Pesquisa interdisciplinar na Universidade

Com os elementos já postos e debruçando-nos sobre a instituição universitária, podemos afirmar que a interdisciplinaridade exige um refazer, um reconstruir e um reestruturar de qualquer instituição universitária. O que mais urge, hoje, quanto a isto, é um esforço no sentido de relativizar a departamentalização e de buscar a recuperação da burocracia enquanto atividade meio. A historicidade, a nosso ver, exige das universidades mais atuação na pesquisa e realização de projetos interdisciplinares, uma vez que a maioria dos problemas do contexto em que elas se inserem só poderá ser superada num esforço interdisciplinar e interinstitucional.

Contudo, a vivência da interdisciplinaridade (com a posição da diferença) precisa ser assumida como prioritária pelas universidades. Neste sentido, ela extrapola a natureza apenas epistemológica e assume, também, um caráter político.

Também a partir dos elementos já postos, colocamos algumas "teses" que podem nortear produtivamente a nossa tentativa de articular uma conceituação que se volte à historicidade da pesquisa interdisciplinar na universidade.

— O interdisciplinar está se estabelecendo, hoje, não porque os homens decidiram, mas sim pela pressão, pelas necessidades colocadas pela materialidade do momento histórico. A materialidade histórica exige

¹ Wallner, citado por Iages (1993). Klees assim explica os dois modos: "Pelo processo de estranhamento (...) o cientista põe seu sistema de proposições em um contexto que lhe é estranho. O contexto estranho pode ser o do mundo ambiente do senso comum, ou o de um outro campo científico para o qual ele verte sua teoria. Imediatamente verá o (possível) Absurdo de certas posições. Pela variação de contextos, porém, o cientista vai descobrindo novas estruturas de seu sistema de proposições que antes lhe ficavam inteiramente despercebidas. 1 hora do próprio contexto, ele começa a ser capaz de colocar novas questões, que jamais lhe viriam à cabeça e agora lhe passam a sacudir o seu pequeno mundo. Os pressupostos de sua teoria, de seu campo* são rapidamente postas a nu" (p.21). Já quanto à forma "compreensiva ou esclarecedora", Elges assim se pronuncia: "uma ciência ou teoria é explicada pelos métodos de uma outra ciência ou teoria. Significa que um modo de procedimento de uma ciência se toma o objeto de outra (...) Se por acaso (um cientista) não descobrir diferenças que questionem seus procedimentos cotidianos, ele demonstra que nada entendeu de sua especialidade (...) Não se trata (...) de misturar métodos, mas de questionar por que empregamos certos métodos e não outros em nosso campo, para verificar todas as suas possibilidades e também os seus limites" (p.22).

a presença da ciência e da tecnologia em qualquer espaço de atuação e de possível colaboração da universidade, seja no sentido instrumental ou no sentido da criação. Neste aspecto, jamais podemos defender tecnologia sucata, os modelos superados, o conhecimento já esgotado em seu poder de criação etc; enfim, negamos radicalmente o arcaico. Isto vale inclusive para a pesquisa-ação entre os pequenos agricultores e grupos urbanos marginalizados. A permanência no arcaico, além do isolamento, pode significar a morte dos pequenos agricultores e grupos urbanos marginalizados.

— A interdisciplinaridade, como teórico-praticamente está sendo preconizada (a homogeneização), é um horizonte perdido. No nosso caso, vislumbramos que cada projeto de pesquisa deverá providenciar a sua interdisciplinaridade, sem incorrer, obviamente, na ditadura epistemológica de uma área/disciplina sobre as outras nem na mediocridade de pretensos projetos onde não há diferenças, onde se marca uma igualdade imposta e que impede a superação da superficialidade no processo pesquisante. Isto não significa, por isso, que determinada disciplina/área não possa eventualmente se destacar num projeto.

— O atual estágio de fragmentação do conhecimento humano está absolutamente congruente com o modo de produção em voga, associado ao estágio do desenvolvimento e da tecnologia. Por outro lado, o próprio desenvolvimento científico-tecnológico nos possibilita mais a vivência da interdisciplinaridade. Neste sentido, a alta ciência-tecnologia não e só demanda do "processo produtivo", mas do processo de produção do conhecimento. A análise moralista da ciência-tecnologia, assim, e falsa. Embora presos a uma estrutura sócio-econômico-político-capitalista, podemos resgatar a ciência-tecnologia na sua positividade. Isto não implica que se perca o horizonte da luta para que a produção coletiva seja coletivamente apropriada.

— As discussões mais veiculadas sobre a interdisciplinaridade revelam seu caráter conservador, na medida em que são feitas de forma descolada do real. Caracterizam-se mais como uma metafísica e têm como centro a vontade do sujeito que conhece/produz/constrói conhecimento.

— Considerando-se as temáticas mais pesquisadas na área das ciências sociais, humanas e educacionais, vemos que este caráter metafísico e uma constante nas demandas apresentadas às universidades. Via de regra,

as demandas evocam uma atuação das universidades em mais de uma área do conhecimento, tendo como eixo central a filosofia do sujeito. Nem a materialidade histórica, nem a natureza dos objetos/problemas são devidamente consideradas. A perspectiva construtivista, que tem como eixo as relações (sujeito/objeto), também fica prejudicada. Neste sentido, uma pesquisa-ação das universidades junto a qualquer contingente humano exige, além de um diagnóstico rigoroso, a compreensão, pelos sujeitos envolvidos, da conceituação, dos limites e das possibilidades da interdisciplinaridade.

— O resgate do caráter totalizante da produção do conhecimento será mais difícil de ser conseguido enquanto os parâmetros para tal forem buscados num passado distante ou próximo (exemplos: a Bíblia, Rousseau, a Escola Tradicional, a Escola Nova, a Tecnologia Sucata etc). Neste sentido, ao pensarmos uma pesquisa-ação envolvendo o meio rural, temos que nos opor à tradição enquanto suficiência para a produção agrícola. O mesmo acontece quando o recorte do real repousa sobre as periferias e é relativo aos interesses das camadas populares.

— A interdisciplinaridade poderá ser conquistada mediante uma atuação individual ou coletiva, tendo como ponto de partida a concretude do processo histórico vivido pela humanidade. No entanto, é preciso adequar a atuação com as possibilidades e limites. Ressalte-se que estes podem ser históricos, metodológicos e da natureza dos objetos/problemas/projetos. Isto posto, não podemos assumir um compromisso do tipo padrão. Podemos afirmar o princípio da interdisciplinaridade, mas não podemos firmar determinada forma interdisciplinar para o conjunto dos objetos/problemas.

— As discussões em torno da interdisciplinaridade devem ser vistas como uma pretensão, já que não se tem garantias da sua efetivação. A pretensão, no entanto, é procedente e, em muitas temáticas, a interdisciplinaridade (como princípio) se impõe.

Um exemplo

Exemplificando, tomemos por base o tema/problema, "desenvolvimento municipal". Quanto a este, temos a considerar o seguinte:

— O conceito "desenvolvimento" exige a atuação interdisciplinar.

— A universidade é uma instituição que pode e tem materialidade para patrocinar estudos e projetos interdisciplinares.

— Desenvolvimento municipal e um tema/problema complexo, demandando as contribuições da educação, saúde, economia, saneamento, agronomia etc., bem como dos desdobramentos destes.

— Posta a questão da materialidade, que é diferente de um município para outro, não se pode pensar em uma interdisciplinaridade padrão.

— Deriva do último alerta a imperiosa necessidade de lidarmos com diagnósticos para cada município.

— O que orienta a interdisciplinaridade, além da materialidade, é a natureza dos projetos (objetos/problemas). Mais uma vez cai a possibilidade de padronização.

— A interdisciplinaridade relativa ao problema "desenvolvimento municipal" não pode ser feita sob o signo da homogeneização (onde se resgata o senso comum, a tradição, o autoritarismo epistemológico etc.) e da ciência modelar.

— Isto não significa que, em diferentes municípios, a interdisciplinaridade demande maiores ou menores contribuições de determinadas ciências.

— A universidade, se quiser, de fato, "patrocinar" a interdisciplinaridade precisa: a) relativizar a departamentalização; b) desburocratizar os processos que envolvem os projetos de pesquisa ou de pesquisa-ação; c) dar prioridade aos possíveis projetos interdisciplinares. Ex.: desenvolvimento municipal.

— A interdisciplinaridade, mesmo quando voltada aos municípios de produção agrícola, precisa incorporar a base da alta ciência-tecnologia (cf. a teorização de G. Frigotto, 1989, por exemplo). Isto reorienta: a economia, a pequena propriedade rural, a reforma agrária, a escola, a política educacional etc.

Concluindo

Cabe, ainda, salientar que na atual materialidade histórica não é possível cogitarmos sobre uma pan-interdisciplinaridade. Neste sentido, advertimos que onde muitas vezes se vê a interdisciplinaridade (no ensino,

na extensão, na edificação de obras...) está presente apenas a multidisciplinaridade. Reconhecemos, por outro lado, que na pesquisa a interdisciplinaridade não apenas é possível, mas muitas vezes se impõe.

A busca da interdisciplinaridade, assim, exige uma mudança da vida acadêmico-universitária. Mudança porque, pressupondo-se o princípio da interdisciplinaridade, é preciso criar e aprofundar espaços de iniciação científica, de pesquisa avançada e, enfim, tornar a universidade um amplo laboratório de conhecimento/pensamento. Questiona-se, com isto, todo o ensino (do tipo niilismo²) e toda extensão consumistas, pois aí reside, no máximo, a multidisciplinaridade, além de não consistir em produção de conhecimento. Precisamos instituir nas universidades uma cultura pesquisante. Vários autores reforçam a nossa concepção de universidade a partir do princípio (dialético) da interdisciplinaridade. Vejamos dois exemplos.

Japiassu (1992, p.87) afirma:

Creio que o primeiro dever do educador consiste em guardar um interesse fundamental pela pesquisa e em despertar no educando o espírito de busca, a sede da descoberta, da imaginação criadora e da insatisfação fecunda, no domínio do saber. Porque ele é um "agente provocador" e desequilibrado!" de estruturas mentais rígidas. O essencial é que o educando permaneça sempre em estado de apetite.

Finalizando, Pedro Demo (1991, p. 166) é mais enfático ao elevar a pesquisa à condição de princípio educativo:

Quem imagina entender de "didática", precisa convencer os professores que sua essência não está em dar aulas, mas em fazer os alunos trabalharem com elaboração própria e sobretudo convencer que o professor depende intrinsecamente da pesquisa. *Pesquisa como princípio educativo* é parte integrante de todo processo formativo e emancipatório, e começa obviamente no pré-escolar. O repasse imitativo de conhecimento de segunda mão é um dos tópicos mais desatualizados no ambiente pedagógico (grifo nosso).

²"...Para tanto, universidade é insubstituível. Rito para dar aulas e repassar saberes de segunda mão. 'Aula', neste sentido, incorpora o signo do atraso histórico, porque é, no pretérito professor, cópia e repasse, e, no aluno, cópia da cópia. Quem não pesquisa, e, por conseguinte, não detém bagagem própria elaborada, não tem o que "ensinar", não pode ser "professor" (...) K mister estabelecer a pesquisa como inspiração básica de tudo, inclusive do ensino." (Demo, 1991. p. 156).

Referências bibliográficas

- DEMO, Pedro. Educação e desenvolvimento. Algumas hipóteses de trabalho frente à questão tecnológica. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 105, p. 149-170, abr./jun. 1991.
- ENGUITA, Mariano. *A face oculta da escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ETGES, Norberto. Produção do conhecimento e interdisciplinidade. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.14, n.2, p.73-82, jun./dez. 1993a.
- _____. Trabalho e produção do conhecimento. *Educação e Realidade*, v. 18, n.1, p. 1-24, jan./jun. 1993.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho-educação e tecnologia: treinamento Polivalente ou formação politécnica? *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.14, n.1, p. 17-28, jan./jun. 1989.
- JAPIASSU, Hilton. A atitude interdisciplinar no sistema de ensino. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n.108, p.83-94, jan./mar. 1992.
- SIEBENEICHLER, Flávio B. Encontros e desencontros no caminho da interdisciplinaridade: G. Gusforf e J. Habermas. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n.98, p. 153-180, jul./set. 1989.

Recebido em 25 de fevereiro de 1994

Lucídio Bianchetti, mestre em Educação pela PUC/RJ, é doutorando em História e Filosofia da Educação pela PUC/SP.

Ari Paulo Jantsch, mestre em Planejamento Educacional pela UFRS, é doutorando em Educação pela Unimep.

Ambos são professores no EED/CED, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

The present study is to place the interdisciplinarity as "the principle of diversity and creativity". For such, it takes for account: 1.the historical totality; 2. The nature of objects and/or the problems; 3. the negation of voluntarism; 4.the non exclusion of the genérica! and of the specific. Consequently, it states lhe necessary transformation of the University. At last, the study presents some thesis and a concrete example.

Le present étude cherche (du) placer l'interdisciplinarilé comme "lepríncipe de la diversité et de là créativité". Pour ça faire, il considere: 1. la totalité historique; 2. la nature des objets et/ou de problèmes; 3. la negation du volontarisme; 4. la non exclusion du gènérique ei du specific. Conséquemment, il affirme le changement nécessaire de l'université. Finalement, Vétude present quelques thèses et un exemple concret.

El presente estudio busca situar là interdisciplinaridad como "el principio de la diversidad)'de là creatividad". Para tanto, lleva en cuenta: 1. la totalidad histórica; 2. la naturaleza de los objetos y/o problemas; 3. la negación del voluntarismo; 4. la no exclusión del genérico y del específico. Consecuentemente afirma là transformación necesaria de là Universidad. Enfin, el estudio presenta algunas tesis y uno ejemplo concreto.

Criança, Meio Ambiente e Cidadania

Léa Tiriba

Mary Suely S. Barradas

Núcleo de Educação do Instituto de Políticas Alternativas para o Cone Sui (PACS)

"Existe uma ecologia das idéias danosas, assim como existe uma ecologia das ervas daninhas"

GREGORY BATESON

Considerando, por um lado, a necessidade urgente de que os movimentos sociais formulem propostas de políticas públicas para a educação infantil e pressionem os governos a executarem estas políticas; e, por outro lado, considerando a necessidade de que seja assegurada a qualidade dos serviços às crianças que já freqüentam creches e pré-escolas, este artigo tem como objetivo:

1. explicitar uma concepção de educação integral em que uma das questões centrais é a construção de uma convivência com a Natureza que faça com que o ser humano se sinta parte dela e não o seu senhor. 2. apresentar algumas reflexões a partir do que consideramos, hoje, uma necessidade urgente: a emergência de práticas educativas que ofereçam aconchego e proteção e ampliem as possibilidades de movimentação, expressão e integração com a natureza; práticas educativas que preservem a singularidade, admirem a multiplicidade humana, assegurem o aprendizado da cooperação e, assim, contribuam para o pleno exercício da cidadania.

Introdução

No Brasil de hoje — em que todos os anos a escola pública deixa de atender a um número considerável de crianças e ocorrem taxas altíssimas

de repetência e de evasão nas primeiras séries do primeiro grau — qualquer projeto que vise à solidariedade, à humanização, à paz social, terá, antes de tudo, que garantir o acesso da criança à escola.

Para as crianças pequenas, de 0 a 6 anos, esta é uma questão essencial. Embora sua educação, em creches e pré-escolas, esteja assegurada pela Constituição Federal, o fato é que, segundo dados do último censo (1990), apenas 5% das crianças entre 0 e 3 anos frequentam creches; e 32% das que tem entre 4 e 6 anos estão matriculadas em pré-escolas.

Esta situação coloca para os profissionais de educação uma dupla responsabilidade: a primeira é a de promovermos uma articulação política, que inclua as famílias das crianças, de forma que tenhamos condições de formular propostas de políticas públicas em educação infantil e de pressionar o poder público no sentido de que se concretizem as propostas apontadas; a segunda responsabilidade é a de assegurarmos a qualidade dos serviços oferecidos às crianças que já frequentam creches e pré-escolas.

Como expusemos anteriormente, essas crianças constituem uma pequena parcela da população brasileira entre 0 e 6 anos de idade. Citando um outro exemplo, de acordo com dados de 1991, apresentados pelo Instituto de Planejamento do Rio de Janeiro (IPLAN-RIO), havia no município, nesta faixa etária, cerca de 600 mil crianças. Deste total, aproximadamente 82 mil (14%) frequentavam creches e pré-escolas. E o mais grave — mais de 50 mil dessas crianças estavam matriculadas na rede particular.

Estes dados nos permitem uma visão mais ampla da situação social e política em que se insere o trabalho dos educadores de creches e pré-escolas, nos permitem uma idéia clara de que sua prática profissional está dirigida para uma parcela mínima da população brasileira que se encontra na faixa etária entre 0 e 6 anos.

Conscientes desta realidade é hora de nos perguntarmos:

Quais os objetivos mais gerais e qual o caráter político do trabalho realizado pelos educadores que atuam junto às crianças pequenas? Seu trabalho contribui para a formação de seres humanos amorosos, solidários, cooperativos, encontrados consigo mesmos e integrados na sociedade em que vivem — seres, por tudo isto, capazes de participar e interferir em

um processo de luta pela transformação de uma realidade social marginalizadora? Ou contribui para a reprodução de uma sociedade dividida entre privilegiados e oprimidos, promovendo a escolarização precoce daqueles que, por sua situação de classe, estão destinados a ocupar os postos de poder?

Quem são as crianças matriculadas nas instituições da rede privada?

Moradoras de centros urbanos e pertencentes, em sua maioria, a famílias de classe média e alta, são crianças atendidas em suas necessidades básicas de habitação, alimentação, saúde, educação. Seus pais em geral trabalham fora, o que as obriga a desfrutarem pouco de sua companhia. Cada vez mais um número maior delas ingressa na creche antes de completar 1 ano de idade. Por outro lado, a estrutura nuclear de suas famílias também não lhes facilita o convívio cotidiano com tios, avós, primos. Assim, sob o cuidado de babás ou empregadas domésticas, passam parte do dia entre a televisão e as atividades para as quais dependem da companhia de adultos.

E quem são as crianças das classes populares que freqüentam as instituições de educação infantil?

São, em sua quase absoluta maioria, crianças moradoras das favelas e periferias dos grandes e médios centros urbanos. Vivem em regiões onde são precárias as condições de habitação, higiene, saúde e lazer. Como as crianças das classes médias, desfrutam pouco — ainda menos que estas — da companhia de seus pais, que, além de trabalharem oito ou mais horas diárias, ainda desperdiçam boa parte de seu tempo no trajeto de ida ao trabalho e retorno à casa. Há, ainda, os afazeres domésticos, que ocupam parte da noite e, para as mulheres, principalmente, se estendem pelos finais de semana.

A falta de tempo e os baixos salários de seus pais são fatores que, combinados, determinam um lazer rarefeito e limitado ao local de moradia e arredores. Ir ao cinema, ao teatro, a um parque de diversões, fazer passeios a sítios ou à orla marítima são atividades que nunca ou raríssimamente são oferecidas a essas crianças.

Nos bairros populares onde residem, são, geralmente, mais freqüentes e solidárias as trocas sociais entre os vizinhos. Entretanto, em centros urbanos como o Rio de Janeiro, por exemplo, a violência gerada

pelo desemprego e pela miséria, além daquela produzida pelo narcotráfico e pela própria polícia, vem fazendo com que o espaço das ruas, das praças, seja cada vez menos utilizado pelas crianças, em especial as pequenas.

Muitas das creches e pré-escolas existentes nessas regiões surgiram, justamente, da necessidade de proteção às crianças, cujos pais, por suas condições materiais, não têm como assegurar sequer o mínimo indispensável a um crescimento sadio. Essas instituições vem cumprindo, para as poucas crianças das classes populares que a elas têm acesso, a função de assegurar a sua sobrevivência. Cumprem, portanto, uma função assistencial e estão, em sua grande maioria, muito distantes de uma concepção de uma prática educativa inteligente, lúdica e criativa.

Podemos facilmente verificar que o crescimento desordenado dos centros urbanos afasta progressivamente das ruas e das praças, tanto as crianças das classes médias quanto as das classes menos favorecidas, impedindo um exercício "natural" de cidadania, dificultando o encontro e a troca espontânea entre as pessoas de diferentes classes sociais, impedindo o exercício do uso democrático do espaço. Onde e com quem brincam, por exemplo, as crianças que moram em prédios sem *playground*, com ruas tomadas pelo comércio e pelo trânsito dos carros? Onde brincam e com quem brincam as crianças que vivem nas favelas em que não há áreas de lazer? Para estas e aquelas, assim como para outras, que vivem em condições semelhantes, jogar bola, soltar pipa, subir em árvores, integrar-se com a natureza, fazer amigos, grupalizar-se não são atividades corriqueiras, cotidianas. A arquitetura, a falta de espaço, a violência da cidade, dificultam, "desnaturalizam", estes aprendizados.

Por tudo isso, podemos afirmar que tanto as crianças das classes média e alta quanto as que integram as classes menos favorecidas são limitadas em seu desenvolvimento pleno por uma sociedade desumanizada e desumanizadora.

Diante desta realidade nos perguntamos sobre as múltiplas necessidades que essas crianças trazem consigo para as escolas de educação infantil e, por conseguinte, sobre as funções que estas instituições devem exercer, caso compreendam que também é de sua responsabilidade satisfazê-las. Não importa a denominação da instituição que as receba: jardim de infância, lar, pré-escola ou orfanato. Importa que atendam, todas

elas, a crianças na faixa entre 0 e 6 anos, que trazem para a escola a necessidade não apenas de entender o mundo natural e humano em que vivem, mas de vivenciar plenamente este mundo e aprender a compreendê-lo, a respeitá-lo e a reconstruí-lo.

Mesmo estando, principalmente a pré-escola, hoje, mais comprometidas com os vários aspectos do desenvolvimento infantil, temos assistido nos últimos anos a uma proliferação de escolas que privilegiam o desenvolvimento racional. Preocupadas com a aquisição de conhecimentos, ou mesmo atentas ao processo de sua construção, desenvolvem propostas que desvinculam o pensar do sentir, do con-viver. Propostas tecnicamente inovadoras, porém não comprometidas com a formação de seres humanos integrais. Funcionam assim como a ante-sala de uma rede de ensino (de 1º, 2º e 3º graus), comprometidas apenas, ou principalmente, com a apropriação competente do conhecimento já sistematizado. Até mesmo o questionamento de normas e valores que regem nossa sociedade é feito de forma intelectual, distante, sem se desdobrar na criação de uma escola que possibilite a vivência de novas atitudes/concepções diante da sociedade, da natureza e do planeta.

É verdade que não se pode negar uma evolução do trabalho das instituições de educação infantil. Há 15 anos a maioria delas exercia uma simples função de guarda: tomavam conta das crianças e ofereciam atividades e materiais para entretê-las, enquanto aguardavam o retorno dos pais. Hoje, a situação é outra: um número cada vez maior de educadores compreende que é justamente na faixa entre 0 e 6 anos que os seres humanos constroem não apenas os traços fundamentais de sua personalidade como também as estruturas básicas de sua inteligência. Em consequência desta compreensão, as propostas pedagógicas avançaram no sentido de favorecer o processo de construção dessa inteligência. Entretanto, é hora de avançar mais: analisar a realidade em que vivemos e repensar o trabalho em função da gama de necessidades geradas pelas condições de vida a que as crianças estão submetidas. Estas necessidades não dizem respeito apenas, nem principalmente, à aquisição dos conhecimentos que a humanidade produziu ao longo de sua existência. São mais amplas e estão relacionadas a um viver de forma integral, em

uma nova sociedade democrática em que não basta ser inteligente; e preciso ser amoroso, criativo, autônomo, cooperativo, estar conectado com a natureza e atento às condições de vida no planeta.

Portanto, refletindo sobre as condições de vida das crianças com quem trabalhamos, e entendendo a creche e a pré-escola enquanto responsáveis não apenas pela transmissão *at* conhecimentos já sistematizados, mas como co-responsáveis pela formação de *sujeitos*, concluiremos que precisamos ampliar as suas funções, precisamos assumir funções de guarda, maternas e paternas, pedagógicas, socializadoras e humanizadoras.

Esta compreensão nos compromete com um esforço de construção coletiva de uma pedagogia que, além de oferecer aconchego e proteção, amplie as possibilidades de movimentação, expressão e integração com a natureza; uma pedagogia que preserve a singularidade, admire a multiplicidade humana, assegure o aprendizado da cooperação e da autonomia e contribua para a formação plena da cidadania.

Como construir uma pedagogia pré-escolar comprometida com a formação integral de nossos pequenos cidadãos? Acreditamos que o ponto de partida é a reflexão permanente, em cada escola, sobre o trabalho concreto, cotidiano, que seus educadores já realizam. Esta reflexão coletiva sobre as práticas individual e de grupo — aliada à apropriação de conhecimentos já sistematizados que favoreçam o aprofundamento da reflexão — é que nos ajudará a abrir novos caminhos, a construir novas práticas que correspondam às necessidades que a realidade apresenta. Assim, mediante a integração permanente e crescente entre ação e reflexão — entre teoria e prática —, nosso trabalho se constitui praxis.

Em que medida o trabalho educativo-pedagógico atende ao conjunto de necessidades (físicas, emocionais, intelectuais, sociais) que as crianças trazem para a escola nos dias de hoje? É papel da creche e da pré-escola atendê-las? Nossa prática educativa está comprometida com a formação integral das crianças ou limita-se a alguns dos aspectos do seu desenvolvimento? Estes questionamentos podem dar início ao processo de reflexão e transformação do trabalho que realizamos hoje.

Movimento e vida

Sabemos que se movimentar é uma necessidade vital, que é através do movimento que os seres humanos chegam a conhecer a si próprios e a realidade à sua volta.

Entretanto, a pré-escola urbana — que atende a crianças com tão poucas oportunidades cotidianas de se movimentar livremente — oferece pouco tempo para esta atividade. Um tempo maior é dedicado, nas mais tradicionais, a organização das crianças, ao aprendizado de hábitos e atitudes e à transmissão de conhecimentos.

Nas escolas experimentais, ou alternativas, como preferirmos denominá-las, as atividades de movimentação ocorrem com maior frequência, mas são, geralmente, limitadas por um objetivo pedagógico. Assim, ocorre em muitas escolas que estas atividades sejam propostas não porque do ponto de vista das crianças, sob vários aspectos, elas são fundamentais, mas principalmente porque, do ponto de vista do educador, o movimento amplo é a base do movimento fino, e é este que assegura o aprendizado da escrita. Além disso, como a partir dos 2 anos a preocupação principal é com o desenvolvimento da capacidade humana de simbolizar, as atividades de movimentação livre tornam-se cada vez mais raras: ocorrem na hora do recreio ou quando propostas como suporte concreto para aquilo que se pretende simbolizar/representar.

Não há dúvida de que este trabalho é importante. Entretanto, ele tem uma finalidade delimitada pelo professor, que, via de regra, não está atento a uma necessidade maior de expressão, de desenvolvimento integral através do movimento.

Quando uma criança que tem medo de pular consegue, com ou sem a ajuda do adulto, realizar esta façanha, significa que em vários aspectos ela cresceu. Ampliou suas possibilidades físicas, está mais segura de sua própria capacidade de enfrentar e superar desafios, está feliz pelo fato de poder unir-se a seus companheiros em brincadeiras de que antes ficava excluída. Portanto, além de um desenvolvimento intelectual, que envolve

modificações em suas "noções" de espaço, tempo e causa, este novo aprendizado trouxe sensações e sentimentos que alteraram, ampliaram, seu universo emocional e social; que ampliaram, conseqüentemente, o seu campo de aprendizagem.

É preciso lembrar, em especial para os educadores que têm seu trabalho fundamentado na teoria piagetiana, que as crianças pequenas são sensório-motoras não apenas do ponto de vista intelectual. Elas são sensório-motoras enquanto natureza integral, pois é através do movimento de seu corpo e das sensações provocadas por sua relação direta e inteira com o mundo humano e natural que elas constroem também referências afetivas e sociais.

A vida como objeto e instrumento do ato de conhecer a vida

Nos grandes centros urbanos, nem mesmo nos finais de semana as crianças têm a possibilidade de vivenciar experiências de contato direto com a natureza. As mais pobres, porque as famílias não dispõem de recursos para o lazer (inúmeras crianças que vivem em cidades litorâneas jamais viram o mar!). As de classe média e alta, porque seus pais privilegiam outras atividades como ir ao teatro, ao cinema, passear no *shopping Center*...

— Se ele brinca na terra, na areia...? Deixa eu ver... Contato com a terra teve sim: um dia quando descolou um taco do assoalho...

— O leite vem do saco e o peixe nasce apertado na latinha.

Depoimentos como estes denunciam uma situação nada favorável a uma integração necessária entre ser humano e natureza, isto é, entre o sujeito capaz de conhecer e transformar e o objeto a ser descoberto e recriado — a VIDA.

Não é demais relatar uma situação vivenciada por nós e por uma criança, situação esta que pode ilustrar o que pretendemos questionar:

Uma tarde, pedimos que Tati retirasse os pratos da mesa e pusesse, no canteiro do quintal, o caroço do abacate que havíamos comido no lanche. Pouco depois, ela veio até a cozinha com uma pergunta:

— Eu já coloquei o caroço do abacate na terra... Vai nascer o que? A árvore ou a fruta?

Demoramos a entender a dúvida de Tati. Fizemos muitas perguntas a ela. Tantas quantas ela fazia a nós. E acabamos descobrindo que, embora ela conhecesse e repetisse de memória todas as partes que compõem um vegetal, não compreendia que cada uma delas é resultado de um processo integrado, global.

Tati estava com 11 anos. Desde pequenina, na escola, várias vezes havia apreendido a fazer germinar uma semente de feijão: pegava o algodão, molhava, assentava os carocinhos e esperava a haste aparecer, crescer, nascer uma folhinha e depois morrer. Para os professores aquilo era uma experiência concreta, mas, para ela, uma difícil abstração: impossível trazer para o seu prato de comida — imagine, feijão! — aquele arbustozinho fininho, comprido.

Como tantas outras crianças, moradoras de centros urbanos, Tati jamais havia vivenciado o nascimento de um animal. Contrariando sua experiência concreta, que lhe apresentava o leite surgindo de sacos e peixes de uma pequena lata, havia aprendido, através dos livros e da informação dos adultos, que animais mamíferos produzem leite e peixes vivem no mar.

Não teve oportunidade ao longo de sua vida de vivenciar cotidianamente um processo de integração com a terra, a água, o ar, como fontes primeiras da vida. E, com base nesta experiência afetiva e cognitiva, construir uma concepção de si mesma, da espécie e do planeta enquanto fruto de uma evolução natural, integrada, una.

As "experiências concretas" sugeridas pela escola e as informações obtidas de forma teórica não apenas não foram capazes de propiciar esta vivência e esta compreensão, como talvez tenham até fortalecido a concepção de ser humano desvinculado da vida natural, que entende mas não compreende a vida, e, por isso, não é capaz de estruturar a si mesmo e a sociedade de forma integrada, harmonizada com a natureza.

É possível, trancados entre quatro paredes, convivendo com representações da vida concreta, tal qual ela se manifesta na natureza, conhecermos em sentido pleno, a natureza, a vida? Não. Não é possível

amar, respeitar, defender algo com o qual não convivemos e não estabelecemos uma relação afetiva, apenas o conhecemos intelectualmente. O amor, o respeito, não se aprendem simplesmente através de teorias. São sentimentos que se constroem, e se incorporam a partir da vivência física e espiritual; através de uma relação inteira de corpo/emoção/razão com o universo maior do qual somos parte.

Desde a pré-escola incentivamos as crianças à aquisição de um conhecimento distanciado da natureza. Em geral, fechadas entre quatro paredes, eventualmente levadas a passeios ao jardim zoológico ou a um parque, as crianças ouvem histórias, desenham, cantam, pintam, dramatizam. Com pedaços de madeira fazem pilhas, enfileiram, utilizam blocos lógicos para classificar, ordenar, seriar. Folheiam livros, observam gravuras e manuseiam miniaturas de plástico para conhecer animais. O material concreto com que trabalham são, geralmente, representações do mundo natural.

Nós, educadores, parecemos não perceber que do lado de fora está, ou poderá estar, aquilo sobre o que se estuda lá dentro. Não percebemos que além das miniaturas de plástico e de livros que falam de leões, girafas e elefantes, do lado de fora, estão gatos, cachorros, porcos, pássaros, ratos e baratas — animais com os quais convivemos, mas que, na escola, raramente se constituem objeto de investigação das crianças.

Nossas creches e pré-escolas esquecem que a vida é colorida. Utilizam toquinhos de madeira para ensinar as cores às crianças ao invés de levá-las a sentir e a observar o céu, as árvores, a terra, as cores da vida, da mãe, das roupas, das casas.

Sobra pouco tempo (quando sobra) para sentir o sol, mexer na terra, plantar, colher, não pensar em nada, brincar com água, senti-la no corpo...

Quando as crianças, ao ar livre, descobrem formigas trabalhando, ou juntam-se para observar uma aranha que tece sua teia, logo chegamos nós, seus professores, para atrapalhar um processo de integração e conhecimento. Não percebemos que ali está algo vivo, que deve ser conhecido naquele momento, porque é naquele momento que as crianças estão interessadas nele. Ao invés de atrapalhar, nossa intervenção de educadores deveria ser a de reunir o grupo, participar junto, incentivar e

coordenar um processo de investigação que se inicia ali, junto às formigas, e que se estende, através da experiência concreta, da representação e da consulta a livros, a outras formas de vida animal ou a outros objetos de conhecimento que vão se constituindo ao longo do trabalho de pesquisa. Este deveria ser o sentido de trabalhar a partir do interesse e do conhecimento das crianças. Mas não há tempo, acabou o recreio: é hora de voltar às quatro paredes e só aqui "conhecer". Como se estudar nada tivesse a ver com vivenciar. Como se conhecimento nada tivesse a ver com a vida. Como se a ciência, as artes e a cultura não fossem o resultado de uma vontade humana de se integrar e se entregar à ela.

Herdeiros do pensamento cartesiano, vivemos na escola, ainda, o primado da razão. E, mesmo quando tentamos abraçar a dialética, supervalorizamos os processos mentais. Esquecemos que não basta pensar dialcticamente: é preciso vivenciar dialeticamente o processo do conhecer. Em consequência, na escola, pesquisamos à distância: classificamos, organizamos, analisamos o todo e as partes, identificamos as contradições. Mas não somos capazes de *compreender* porque não buscamos uma relação dialética entre sujeito e objeto, não trabalhamos pedagogicamente uma relação inteira, não apenas racional, mas corporal, sensitiva, emocional, intuitiva, prazerosa, com a realidade natural e social que pretendemos conhecer.

Criança e cidadania

Pelo que foi dito, pode parecer que nós, educadores de creches e pré-escolas, não devemos dar importância aos processos de construção da lógica, da razão. Por isto, vale afirmar que não se trata de ignorá-la. Não valorizá-la significaria desprezar o esforço da natureza em se elaborar, de forma a criar seres capazes de se "distanciar" dela e representar, operar, abstrair, para poder transformá-la. Mas não podemos esquecer que somos mais que razão. Somos sensibilidade, somos afeto, somos fundamentalmente criação, invenção.

Uma educação que se pauta apenas pela racionalidade não libertará o ser humano dos impasses irracionais tutelados pela primazia da lógica e

da técnica, que tem conduzido o homem a um vazio de referências, tornando-o despotencializado, descrente e desconhecedor de si próprio.

Trata-se, por isto, de construirmos uma praxis educativa que assuma o ser humano em sua integralidade; uma educação *omnilateral* e *omnidimensional* que, como afirma Marcos Arruda, "abrange todos os campos da realidade humana e natural e todas as dimensões existenciais do ser humano".

Esta educação deverá contribuir para reverter um divórcio, um profundo desequilíbrio, entre nossos pensamentos e sentimentos, valores e atitudes, estruturas sociais e políticas. Desequilíbrio que, na opinião de Fritjof Capra, é gerado pelo sistema social de que somos parte e que — enfatizando a auto-afirmação, a análise, o conhecimento racional e a competição, em detrimento da integração, da síntese, da sabedoria intuitiva e da cooperação — vem gerando crises sociais, ecológicas, morais e existenciais.

Mészáros, interpretando Marx, nos diz que seu conceito de alienação tem quatro aspectos principais:

1. o homem está alienado da natureza;
2. está alienado de si mesmo (de sua própria atividade);
3. de seu "ser genérico" (de seu ser como membro da espécie humana);
4. o homem está alienado do homem (dos outros homens).

Para nós, educadores que temos sob nossos cuidados seres recém-ingressos no convívio social, é fundamental que possamos contribuir, desde a primeira escola, para a não alienação de si mesmos, da natureza, de seus companheiros de existência. É fundamental que nossa prática pedagógica possa *alimentar* a sua integridade humana. E esta integridade de corpo-espírito-razão-emoção que favorece a cada sujeito e ao seu grupo social a capacidade *desentir, pensar, e agir*, de forma autônoma, crítica, criativa, inteligente, cooperativa. Favorece, portanto, o pleno exercício da cidadania.

Construir coletiva e permanentemente esta pedagogia é o nosso desafio de educadores comprometidos com a democracia. Um grande

desafio, porque se move em sentido inverso à engrenagem social de que somos parte.

Vivemos tempos difíceis, em que a organização da sociedade urbana cada vez mais nos distancia de um convívio necessário com a natureza e de um relacionamento expressivo com os outros seres, humanos e não-humanos.

Nossa escola, da forma como está hoje estruturada, tem contribuído muito mais para reproduzir este estado de dispersão e fragmentação do que buscado intervir e transformar esse caminho.

Até mesmo algumas propostas alternativas apresentadas como inovadoras, quando tratam da relação da criança com o espaço, com o meio ambiente, o fazem de forma pedagógica padronizada e limitada.

Quanto ao aspecto da relação criança/criança, também não oferecem oportunidades de vivência, exploração, movimentação, capazes de instituir uma nova maneira de se relacionar, de agir com os outros e com a natureza.

Novas pedagogias são importantes, e é fundamental que elas enfrentem e possam contribuir para reverter o processo de degradação severa da condição humana no planeta. Mais que reformas pedagógicas, precisamos de um verdadeiro descondicionamento de nossa situação pedagógica atual. Precisamos de novas referências que expandam a ação, o movimento e que libertem o pensamento e o desejo aprisionados, sufocados por uma sociedade embrutecida, regulada pela competição, pelo individualismo.

Precisamos de uma educação que pense a qualidade de vida, a qualidade do existir.

Referências bibliográficas

ARRUDA, Marcos. *Metodologia da praxis e formação dos trabalhadores*. Rio de Janeiro: PACS, 1988. mimeo.

Metodologia da praxis e educação popular libertadora na Nicarágua sandinista. *Revista Vozes*, Petrópolis, n.10, 1986.

CAPRA, Fritzof. *O Tao da Física*. São Paulo: Cultrix, 1983.

GUATTARI, Félix. *As três ecologias*. Campinas: Papirus, 1990.

HERRIGEL, Eugen. *A arte cavalheiresca do arqueiro Zen*. Rio de Janeiro: Pensamento, 1975.

MÉSZÁROS, István. *Marx: a teoria da alienação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TIRIBA, Léa. *Buscando caminhos para a pré-escola popular*. São Paulo: Ática, 1992.

TVIAVII. *O Papalagui*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1986.

Recebido em 21 de março de 1994

Mary Suely Barradas é psicóloga e mestre em Psicologia da Educação pelo IESAE/FGV/RJ. Trabalha na rede pública da educação do município de Duque de Caxias-RJ e é colaboradora do Instituto de Políticas Alternativas para o Cone Sul (PACS).

Léa Tiriba é jornalista, educadora e mestre em Filosofia da Educação pelo IESAE/FGV/RJ. Coordena o Núcleo de Educação e Movimentos Sociais do Instituto de Políticas Alternativas Para o Cone Sul (PACS).

Given, on the one hand, the urgent need that social movements formula proposals for public policy on child education and pressure governments to implement these policies and, on the other hand, the need to ensure quality in services to children frequenting daycare centers and pre-schools, this article aims to: 1. outline a conception of integral education, one of whose central concerns is to construct a kind of coexistence with Nature in which people feel more part of, rather than lord over, Nature; 2. to offer some reflections on what we consider today to be the urgent need for educational practices that offer comfort and protection, as well as broader opportunities for movement, expression

and integration with Nature; educational practices which preserve singularity, admire man's multiplicity, ensure the learning of cooperation and, thus, contribute to the full exercise of citizenship.

Cet article tient compte, d'un côté, de l'urgence de la formulation par les mouvements sociaux de propositions de politiques publiques concernant l'éducation des enfants et de la pression que ces mouvements doivent exercer sur les gouvernements en vue de la mise en oeuvre de ces politiques et, d'un autre côté, du besoin d'assurer la qualité des prestations aux enfants qui sont déjà inscrits aux crèches et à d'autres institutions d'enseignement pré-scolaire. Ainsi, cet article vise à: 1. présenter une conception d'éducation intégrale dont l'un des aspects essentiels est la construction d'une relation à la Nature qui fasse de sorte que l'être humain se sente une partie de celle-ci, et non pas son maître; 2. présenter quelques réflexions basées sur ce que nous semble être un besoin actuellement pressant: la mise en place de pratiques éducatives capables d'offrir aux enfants sécurité et protection et d'augmenter leurs possibilités de mouvement, expression et intégration à la nature; des pratiques éducatives qui préservent la singularité, admirent la multiplicité humaine et assurent l'apprentissage de la coopération, contribuant ainsi à l'exercice plein de la citoyenneté.

Considerando, por una parte, la necesidad urgente de que los movimientos Sociales formulai propuestas de políticas públicas para la educación de los niños y presionen a los gobiernos a implementarlas, y, por otra parte, considerando la necesidad de asegurar la calidad de los servicios que se prestan a los niños que ya están en guarderías y parvularios, este artículo tiene el doble objetivo de: 1. presentar una Concepción de educación integral, en que una de las Cuestiones centrales es la construcción de un convivio con la Naturaleza capaz de hacer que

*el ser humano se sienta parte de ella, y no su señor; 2. presentar algunas reflexiones en base a lo que hoy consideramos como una necesidad apremiante: el surgimiento de prácticas educativas que, además de brindarles a los **ninas** acogida y protección, amplíen sus posibilidades de movimiento, expresión e integración a la naturaleza; prácticas educativas que preserven la singularidad, admiren la multiplicidad humana y aseguren el aprendizaje de la Cooperación, contribuyendo al pleno ejercicio de la ciudadanía.*

Demandas Populares Urbanas no Brasil: Formas Educativas da População

Maria da Glória Gohn /

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

Objetiva sistematizar e refletir sobre as principais demandas formuladas pelas camadas populares, em núcleos urbanos brasileiros, em especial na cidade de São Paulo, nas fases do Brasil Colônia, Império e primeiros anos da República. Interessa-nos, em geral, nas demandas relativas ao cotidiano daquelas camadas, as que dizem respeito à aquisição de bens e equipamentos coletivos para sobrevivência no dia-a-dia. Em particular, interessa-nos as demandas relativas aos aparelhos e sistemas educacionais existentes na época. As fontes básicas dos dados deste trabalho são estudos, teses e livros, assim como a literatura e as atas de órgãos públicos oficiais da época (Atas das Câmaras Municipais).

Introdução

Este trabalho tem por objetivo refletir sobre o processo de aprendizagem cultural gerado na relação povo-poder, no Brasil Colonial e Império, no que se refere a questões vivenciadas no cotidiano pela população tais como: vias e meios de transportes, uso de áreas comuns, uso do solo, abastecimento de água e gêneros de primeira necessidade, segurança etc.

Desde logo é importante registrar, em primeiro lugar, que trabalhamos com um conceito amplo de educação e, em segundo, que concebemos a educação de forma associada a outro conceito, o de cultura. Isto significa que a educação é abordada enquanto forma de ensino/aprendizagem adquirida ao longo da vida dos cidadãos; pela leitura, interpretação e assimilação dos fatos, eventos e acontecimentos, que os

indivíduos fazem, de forma isolada ou em contato com grupos e organizações. A educação escolar-formal-oficial, desenvolvida nas escolas, ministrada por entidades públicas ou privadas, é abordada enquanto uma das formas da educação (Gohn, 1992).

A cultura é concebida como modos, formas e processos de atuação dos homens na história. Ela se constrói na história, está constantemente se modificando mas, ao mesmo tempo, é continuamente influenciada por valores que se sedimentam em tradições, e que são transmitidos de geração a geração. A educação de um povo consiste no processo de absorção, reelaboração e transformação da cultura existente, gerando a cultura política de uma nação¹.

Um dos pressupostos básicos deste trabalho é o de que vários elementos da cultura política brasileira do final do século XX foram gerados no período colonial. Estes elementos constituem, atualmente, obstáculos para a modernização das relações sociais no País. Dentre estes elementos destacamos o chamado "jeitinho" de levar vantagem, o clientelismo, a corrupção, a desconfiança nas instituições estatais, o machismo e a valorização dos bacharéis. Todos estes elementos são partes constitutivas da cultura política nacional, particularmente entre as camadas populares, e suas origens datam do período colonial.

A educação não formal² sempre foi um campo de importância menor entre os estudiosos da educação brasileira, assim como nas políticas públicas do País. Todas as atenções sempre estiveram concentradas na educação formal, desenvolvida nos aparelhos escolares institucionalizados,

¹A respeito da categoria política, estamos trabalhando com as formulações de Bobbio (Dobbio, Materucci, Pasqueno, 1985). 'Estamos utilizando a expressão "educação não formal" para designar processos envolvendo: aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a conscientização dos indivíduos através da participação em atividades grupais, em relação à compreensão de seus interesses, do meio social e da natureza que o cerca; capacitação dos indivíduos para o trabalho, através da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e o exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltados para a solução de problemas coletivos cotidianos; a educação transmitida pelos pais na família etc. Os espaços onde se desenvolvem, ou se exercitam* as atividades da educação não formal são múltiplos, a saber: na casa-família, no bairro-associação; nas igrejas, nos sindicatos e nos partidos políticos; nas organizações não governamentais, nos clubes, teatros e outros espaços culturais etc. A aprendizagem da escrita e da leitura através de procedimentos e métodos não oficiais é considerada por alguns autores como sendo parte da educação não formal. Entretanto, preferimos caracterizar esta modalidade como educação informal, ou seja, os mesmos conteúdos da escola formal desenvolvidos em espaços alternativos e com metodologias diferenciadas.

ou nos processos informais de aprendizagem, desenvolvidos fora das unidades escolares, como as campanhas de alfabetização de adultos.

O paradigma teórico de nossa investigação parte do suposto que, usualmente, toda demanda gera, ou constitui-se, um processo educativo para a população reivindicante. O caráter educativo deste processo é dado pela aprendizagem obtida, quanto aos assuntos em tela; pelo papel dos agentes e atores envolvidos; e pelas estratégias ou resistências que são elaboradas.

Os anos 80 de nosso século trouxeram de volta os processos de mobilização e de organização da população e com eles a educação não formal voltou ao cenário nacional com grande relevância. Os temas dos direitos sociais e da cidadania estão no centro desta nova fase. Estes fatos foram as causas básicas que nos levaram à produção deste trabalho. Resgatar as origens, compreender as semelhanças e as diferenças, resgatar as próprias ações e práticas coletivas da população, foram nossas motivações iniciais.

Objetivando facilitar a análise, dividiremos a exposição dos acontecimentos por séculos (XVI ao XIX). A escolha deste critério é de ordem apenas temporal, pois nos interessa a recomposição dos cenários históricos. O regime político vigente — Colônia, Império e República — é um determinante básico no interior da periodização adotada.

Nosso ponto de partida é a análise das tensões e dos conflitos gerados entre uma administração dominadora, interessada, inicialmente, apenas na extração de bens e na cobrança de impostos, e a população local, profundamente heterogênea, mas com um denominador comum: carências de todos os tipos. Iniciaremos abordando os conflitos gerados nos núcleos urbanos, procurando extrair das demandas e das ações populares o caráter educativo conferido a seus participantes e os conteúdos culturais que foram criados, destacando-se aqueles que posteriormente se sedimentaram como parte da cultura do País.

Cumpramos registrar ainda, nesta introdução, que tomamos como referência, fundamentalmente, dados relativos à cidade de São Paulo.

Utilizamos como fontes estudos realizados sobre os períodos Colonial e Imperial, elaborados a partir de atas e documentos da época, em especial as Atas da Câmara da Província de São Paulo.

A relação povo-poder no século XVI: tensões e conflitos populares no Brasil Colonial

Não pretendemos fazer uma reconstituição histórica exaustiva das lutas e dos processos reivindicatórios populares no período da Colônia, mas tão-somente registrar algumas dessas lutas, pois elas atestam a presença das camadas populares na cena política brasileira, particularmente em São Paulo, buscando extrair os processos educativos gerados.

Janicc Theodoro da Silva (1984), num estudo primoroso sobre São Paulo, assinala:

No estabelecimento de formas de pagamento é que se inicia, para além da contradição básica Metrópol-Colônia, uma série de antagonismos internos à vida da Colônia... Os habitantes da Vila de Piratininga, além de terem de fornecer o gado para a colonização de outras áreas, eram obrigados a conduzir este gado pela Serra do Mar e em Santos oferecê-lo em troca de qualquer mercadoria. O resultado foi o posicionamento radical (ou seja, não enviar gado) do "povo" na Câmara em relação ao governador e ao provedor.

E prossegue a autora:

A população das vilas, além de pagar uma série de impostos à Coroa, era obrigada a edificar e conservar a povoação, baseando-se nos referenciais urbanos da Metrópole (Silva, 1984).

Observa-se que a construção do espaço urbano e, fundamentalmente, a manutenção dos equipamentos constituintes deste espaço, eram tarefas "do povo". Não havia um projeto estatal de organização do espaço; este se criava em função das necessidades da população. Da parte do Estado português havia uma única exigência: ocupar o território.

A conservação das ruas, muros e construções de taipa cabia aos moradores, os quais estavam sujeitos a multas se não cumprissem tais obrigações. A multa era a forma de controle sobre o urbano e sobre a população. Embora não possamos trabalhar com delimitações precisas sobre o urbano e o rural, na primeira fase do Brasil Colonial (século XV), como bem assinala Janicc T. Silva, observamos que o controle fiscal exercido sobre "o povo" redundava numa dificuldade para a própria constituição do urbano. A este respeito Janicc Theodoro da Silva (1984, p.39) observa:

As exigências a que era submetida a população pela Coroa e, principalmente, a obrigação constante de pagar Tintas à administração local, resultaram em fugas constantes dos habitantes da cidade para o interior. Não para povoar, mas para escapar da "vassalagem" que tinham que prestar à ainda precária administração local.

Com muita propriedade a autora conclui: "É em torno do fisco que se articula o urbano". E será contra o fisco que se registrará o primeiro movimento de resistência popular que temos notícia em São Paulo. Trata-se de movimentos produzidos por personagens que cometiam verdadeiros atos heróicos, pois, burlar o fisco conferia aos faltosos penas que iam de multas até o degredo, passando pelas prisões.

O pagamento dos tributos tinha reflexos também na divisão do trabalho existente. Os "homens bons", isto é, os colonos proprietários de terras doadas pela Coroa, empregavam mão-de-obra servil indígena para a realização dos serviços exigidos pela administração colonial. As tarefas não eram poucas. Além dos cuidados que se exigiam dentro dos muros, ainda restavam os campos, em torno da vila, que precisavam ser limpos e cercados. Além das tarefas de conservação da cidade exigia-se também tarefas de construção, contratadas pela Câmara, a cargo dos artesãos imigrantes. Esta categoria social se realiza em funções eminentemente urbanas. "As obrigações e direitos dos artesãos eram especificados através de posturas e taxas" (Silva, 1984, p.45).

A desobediência a estas posturas parece ter sido uma constante. O resultado desta situação foi o surgimento de inúmeros conflitos entre os artesãos, pertencentes ao "povo", e a administração local.

Cumprir assinalar, ainda, as tensões e os conflitos havidos entre colonos e jesuítas, no início da colonização paulista. O trabalho de catequese dos jesuítas, nas aldeias, criava nos colonos uma disponibilidade de mão-de-obra dócil, ordeira e laboriosa. São inúmeros os registros históricos que possuímos acerca do projeto colonizador dos jesuítas e a missão de converter os pagãos aos "bons costumes da civilização". Porém, os colonos, para contarem com tal mão-de-obra, estabeleciam regras duras. Os grupos de índios eram aprisionados e condenados a trabalhar sem ter em contrapartida o apoio moral e simbólico, dado pela religião. As fugas eram constantes. Os atritos entre os colonos e os jesuítas estavam acirrados quando os últimos foram expulsos do Brasil.

Educação e cultura brasileira no século XVI

Do relato das páginas anteriores observa-se que, desde o início da colonização brasileira, a população foi obrigada a engendrar estratégias de resistências às formas de dominação a que era submetida. O controle exercido sobre a população através do fisco e as normas e posturas a serem cumpridas para sobreviver nos núcleos urbanos levavam a fugas, desobediência civil e conflitos.

A educação dada pelos jesuítas não contribuía para a construção de uma cultura libertadora. Não havia instrução pública. Conforme atesta José Ricardo Pires de Almeida (1989, p.29):

Até então (1710) as escolas de todos os tipos estavam sob a direção dos jesuítas ou de seus discípulos, com intervenção maior ou menor das municipalidades; o governo central nada regulamentava. Incumbia-se especialmente de assegurar a posse e o domínio de todo o país, compreendido entre a Amazônia e o Prata, até as vertentes dos Andes.

O "povo" tinha que construir suas próprias condições de sobrevivência no meio urbano (abrir ruas, conservá-las, construir muros,

valas, passagens, pontes sobre córregos etc) e pagar altos impostos ao fisco. Não havia nenhuma contrapartida. O resultado disto foi a aprendizagem da necessidade de resistir, não pagando taxas, burlando a lei, quando não se entrava em conflito direto. Não havia direitos ou Poder da Justiça para socorrer. Daí a desconfiança e a busca de estratégias de "dar-se um jeito".

A relação povo-poder no século XVII

O século XVII assinala uma inversão de funções dos agentes que participam da construção do urbano no Brasil. Em São Paulo, o desenvolvimento econômico da vila, dado pela sua transformação em entreposto comercial de Santos (para onde envia gado e farinha), pela intensificação do aprisionamento e tráfico indígena e, posteriormente, pelos eventuais bandeirantes em busca de pedras e minas, todo este contexto levou a uma reformulação das atividades administrativas da Coroa e, conseqüentemente, do poder público.

As tarefas relativas aos bens e aos espaços de uso comum deixam de ser obrigação dos colonos e passam a ser dever do Estado. Constitui-se assim uma nova categoria espacial, a do uso para bem comum. Estes espaços transcendiam os limites da vila e, fundamentalmente, abrangiam os caminhos que levavam ao comércio e às fontes de bens e riquezas.

A Câmara passará a administrar o movimento de seus habitantes e a conservação das estradas, elementos vitais para a sobrevivência do núcleo colonizador. (Silva, 1984, p.53)

E em torno do fisco que também ocorrerão as principais tensões e movimentos populares no século XVI no Brasil.

Com acentuada freqüência, a Câmara dispõe sobre o comércio da farinha, do gado, do couro e dos panos. Tanto a conta legal (pagamento dos dízimos) como a ilegal (sair da vila para revender produtos fora da capitania sem

ordem da Câmara) geravam dividendos à máquina estalai. Num período de fome dentro da cidade, por exemplo, o povo delatava a saída de farinha ou de carne, dividindo a multa cobrada ao infrator entre acusador e Câmara. Portanto, a própria fome regulava nessa conjuntura a intensidade da fiscalização, através desse expediente político, utilizado pelo listado colonizador. (Silva, 1984, p.58)

O extenso relato acima nos demonstra, cabalmente, uma forma de ação popular no qual o institucional é utilizado como mecanismo de defesa e resistência. Um mecanismo de controle e apropriado pelo "povo" no sentido de, através da cobrança de sua efetivação, tirar vantagens que lhe possibilitem espaços de sobrevivência.

As categorias da ordem legal e da ordem ilegal são acionadas segundo a dinâmica das relações existentes pelos dois lados: dominantes e dominados. É nesse contexto que a categoria do "bem comum" assume significado. E a dialética torna-se contraditória. O institucional criado como mecanismo de controle transfigura-se em mediador, regulador e organizador das relações sociais sob o rótulo de bem comum. É essa mesma dialética que abre espaço para que "o povo" encontre formas paralelas para sobreviver, criando mecanismos de sobrevivência às duras condições a que estava submetido.

São as instituições criadas pela Metrópole que os "salvam" (o povo) da fome e que organizam as relações existentes entre os diversos setores da sociedade. O surgimento do bem comum legitimará a presença do Estado como organização do sistema de dominação, encarnado pelo poder da então Câmara Municipal.

Progressivamente, o direito de alguns passou a ser eleito como a vontade em nome de todos. Estas estruturas se consolidaram à medida que as noções de propriedade privada e propriedade comum (praças, caminhos) emergiram. Os chamados homens bons se apossaram de determinadas áreas, através do poder das Câmaras, declarando-as "bem comum". A medida que passa a ocorrer uma expansão do sistema colonial, e a acumulação começa a se fazer às custas do rompimento das barreiras e obstáculos geográficos (ciclo das minas), as áreas do bem

comum passam a ser vitais para possibilitar a circulação dos homens e das mercadorias apreendidas.

Os conflitos em torno do uso do solo, entre os moradores e o Estado datam, assim, desde os primórdios do período colonial. Os colonos fugiam das áreas demarcadas pela Coroa para escapar do imposto e ocupavam áreas de território indígena. A Câmara procurava, num segundo momento, incorporar as áreas ocupadas à sua jurisdição, fazendo novas demarcações. O espaço urbano começa a tomar corpo, enquanto área demarcada. A fuga dos moradores, por motivos de tradição, leva à expansão da vila. Os bairros, células fundamentais de configuração da cidade moderna, surgem através destes mecanismos de confronto entre moradores e Estado. Os Capitães de Bairros, espécie de Companhia de Homens para manter a ordem nas estradas da vila, eram auxiliares civis das Câmaras e gênese embrionária das lideranças das Associações de Moradores contemporâneas³.

Educação e cultura brasileira no século **XVII**

No século XVII, observamos alterações significativas na relação povo-poder com a tomada de responsabilidade de algumas tarefas pelo poder público. O argumento da categoria do uso comum demarca o estabelecimento de relações sociais existentes desde o modo de produção antigo, em Roma⁴. Novamente as relações comerciais foram as responsáveis pelas transformações, estendendo os limites das vilas e criando tensões e conflitos em torno das cobranças. Em épocas de crise e fome na cidade, populares e oficiais da administração estabeleciam práticas ilegais, corruptas.

Também nessa época a idéia de bem comum veio a estabelecer um parâmetro para a ação estatal, colocando-o como agente acima das classes e camadas, e legitimando suas ações. Não se trata ainda da noção plena

³Ver pesquisas anteriores que realizamos sobre a história das Sociedades Amigos de Bairros em São Paulo em Gohn, 1982.

⁴Ver análise de Hobsbawm, 1972.

de espaço público pois, o espaço comum decorria mais da fragilidade das estruturas da época, da necessidade de enfrentar problemas cotidianos, como o de transporte até as minas ou até os portos. As áreas de bem comum foram se tornando também formas de apropriação e de dominação, gerando aprendizado para gananciosos, que delas se apoderavam através do suborno ou do poder nas Câmaras, assim como, aprendizado de resistência para a população, à medida que esta saía das áreas demandadas pela Coroa, para fugir de seus encargos, gerando outro problema social que era a invasão das áreas indígenas.

As áreas de bem comum foram um "artefato humano", para usarmos expressões de Arendt (1981); elas foram os embriões dos espaços públicos no Brasil, deram visibilidade a seus ocupantes e às funções que nelas eram desempenhadas.

A relação povo-poder no século XVIII

O século XVIII significa para São Paulo a aquisição de uma identidade própria, enquanto cidade com uma série de equipamentos distintos dos da zona rural e seus povoados. Esgotos, pontes, calçadas e pedras nas ruas passam a ser os elementos materiais básicos dessa identidade. A divisão espacial entre arrebalde, bairros e freguesias também se consolida.

A cidade estrutura também seus mecanismos de controle. O aparelho repressor foi um dos primeiros a ser acionado sendo a força seu símbolo máximo. O controle fiscal continua sendo a maior fonte de receitas do erário público. A cobrança de multas por estabelecimentos irregulares (açougues, principalmente) passa a ser uma nova forma de conflito entre a Câmara e a população.

A área de bem comum — representada principalmente pelas pontes — continuou a ser de responsabilidade da Câmara. Os vereadores, além de sua função no governança da vila, controlavam a fiscalização da cobrança de impostos para a Coroa portuguesa. Controlavam, ainda, de

maneira pouco sistemática, as vendas que se desenvolviam no interior da vila. Obrigavam também a população, através de um código de posturas, a limpar a cidade dos formigueiros e dos matos. E, ainda, determinavam a feitura ou o conserto de alguma ponte, cuja localização fosse importante para o Caminho do Mar — via de contato com o Exterior.

Entretanto, um elemento de grande importância ocorrido em São Paulo no século XVIII, que contribuiu decisivamente para sua unidade, foi a incorporação dos bairros à jurisdição da Câmara, expandindo o núcleo original. As pontes, elementos de ligação de toda cidade, passaram a ser consertadas pelos moradores dos bairros. Os bairros paulistanos significativos dessa época eram Santo Amaro e Penha. As atuais cidades de Atibaia e Juqueri também eram regiões sob jurisdição da Câmara paulistana, assim como Cotia.

A configuração da vila numa cidade com um núcleo central e bairros acarretou, também, o surgimento de inúmeros novos conflitos urbanos. Nos dois séculos anteriores não houve uma preocupação, por parte dos órgãos oficiais, com o planejamento urbanístico da cidade. As ruas não tinham a menor importância, pois o que contava eram as casas e seus respectivos muros protetores. Com o desenvolvimento comercial do século XVIII, as ruas passam a ser elementos definidores do espaço urbano e geradores de conflitos.

As exigências institucionais eram inúmeras o que levava a população a alegar a impossibilidade de atendê-las. As medidas de embelezamento da vila — como fazer calçada, por exemplo — eram vistas como inoportunas. (Silva, 1984, p. 112)

Na segunda metade do século já surgem preocupações com as chamadas benfeitorias públicas. Chafarizes e bicas passam a ser elementos da cidade, a princípio construídos pelos padres do Convento de São Francisco e mantidos pela Câmara.

Finalmente, a estruturação urbana de São Paulo no século XVIII leva o Estado a assumir — sempre através da Câmara — o papel

organizador geral do espaço urbano, definindo não só formas de ocupação do solo mas também seus modos. Os interesses públicos impõe-se aos privados.

A medida que se monta a dualidade entre público e privado, o Estado elimina a possibilidade de ser visto como instrumento de dominação de classe. Cria-se uma série de lugares públicos (largos, praças, chafarizes, ruas etc.), onde os colonos irão exercitar-se para se tornarem homens civilizados — "policiados" como se dizia no século XVIII —, capazes de viver na urbe. (Silva, 1984, p. 121)

Educação e cultura brasileira no século XVIII

Várias alterações podem ser observadas no século XVIII no Brasil, em relação à educação e à cultura. A expulsão dos jesuítas e a secularização do ensino feita pelo Marquês de Pombal levaram a reformulações na educação formal, no nível secundário, com alterações no latim, grego, hebraico e arte da retórica. O ensino primário continuou quase inexistente. Fora do âmbito da educação formal, da instrução propriamente dita, vemos o surgimento de uma categoria de cidadãos, dada pelos usufruidores de bens coletivos da cidade: os moradores consumidores de águas dos chafarizes e bicas. Estes mesmos cidadãos resistem às primeiras medidas que objetivavam o embelezamento das cidades, por implicarem mais ônus econômico e mais trabalho comunal. O público ganha o *status* de espaço, de lugar geográfico-espacial, através das praças e ruas.

O controle da população pelo fisco, e a punição, que poderia ser até a morte na forca, continuaram a ser os mecanismos básicos de mediação das relações povo-poder, ou seja, não encontramos, até o século XVIII, formas civilizadas, democráticas e cidadãs, no regimento das relações povo-governo. Conseqüentemente, a cultura política que foi sendo gerada era de desconfiança e/ou medo do poder público, de descrédito de sua função de justiça. Engendrar estratégias de sobrevivência era a

preocupação generalizada. Não havia identidade da coisa pública como coisa dos cidadãos. O público era identificado com o poder público-cstatal, e este último era visto como uma ameaça à vida do então não-cidadão.

A relação povo-poder no século XIX

No início do século XIX, São PAULO passou a ser uma cidade com ruas nomeadas e casas numeradas. A antiga Vila, transformada paulatinamente em centro comercial, ganha em 1850 um projeto de postura que caracteriza os novos padrões de uso e ocupação do solo. Normas quanto à divisão das funções espaciais e à padronização de fachadas são regulamentadas. A estratificação sócio-espacial se intensifica com a especificação imobiliária dos terrenos. Os aluguéis atingem somas exorbitantes e passam a ser um problema urbano.

A política de ocupação do solo paulistano no século XIX levou a uma diferenciação das áreas comerciais e residenciais, negando os padrões anteriores, que não distinguiram bem as áreas urbanas das rurais (chácaras). Passa a ocorrer um processo de inversão à política das áreas do bem comum. As áreas públicas passam a ser privatizadas e as chamadas zonas ou trechos de servidão pública passam a ser motivo de constantes litígios, principalmente entre os proprietários vizinhos às mesmas.

O questionamento sobre a propriedade e uso do solo passa a ser tema frequentemente discutido ao nível institucional, com a Câmara procurando, cada vez mais, atuar no sentido de satisfazer às exigências dos proprietários, sem, contudo, prejudicar o comércio, atividade econômica extremamente importante para a cidade. (Silva, 1984, p. 142)

É, entretanto, a partir do século XIX que podemos falar de uma verdadeira política de urbanização em São Paulo, por parte do Estado. Este deixa de ser mero agente fiscalizador e cobrador, passando a assumir as funções de ordenador do espaço urbano. O controle da propriedade será tema central.

Os problemas urbanos da época como trânsito, banditismo etc, configuram-se neste século como problemas sociais. Eles eram de outra ordem; envolviam formas e modos diferenciados. Os acidentes de trânsito envolviam animais e os matagais de várias ruas eram esconderijos de "bandidos".

A Câmara será dotada de um esquema racional de administração na qual as antigas funções de fiscalização serão promovidas a gabaritos técnicos, entregues a peritos (engenheiros) responsáveis pela estrutura racional da nova cidade. A objetividade e a neutralidade entram em cena camuflando os critérios desiguais existentes na solução dos diversos problemas da cidade. O hábito de nomear comissões para melhor desempenho das tarefas passa a ser uma constante.

Com o crescimento do número de habitantes no início do século, a questão do abastecimento de água tornou-se crucial. Competia à Câmara resolver o problema e esta não agia como resultante de um conjunto de forças atuantes democraticamente. Ela atuava como um poder superior, que deveria ser acatado. Isto levou a uma série de conflitos entre o poder público e a população na solução do abastecimento de água, pois a desapropriação judiciária passou a ser um expediente constante em terrenos e propriedades particulares para a construção de chafarizes.

O problema da água, assim como outros problemas urbanos (luz e transportes, por exemplo), serão equacionados em termos do estabelecimento de novos critérios de urbanização da cidade nos quais são contratadas companhias particulares, com concessão do Estado, para explorarem os serviços coletivos urbanos. Os interesses privados passam a financiar a nova infra-estrutura urbana, baseados na lógica do capital.

Educação e cultura popular brasileira no século XIX

O século XIX no Brasil foi particularmente fértil no campo da educação e da cultura, quando comparado aos anteriores. Na educação,

tanto formal como informal e não formal, inúmeros eventos ocorreram. Na área formal, graças à vinda da família real para o Brasil no início do século, quando o País era ainda Colônia, os historiadores são unânimes em atestar as inúmeras realizações ocorridas no campo da educação, da cultura e da arte. Na educação formal, embora a oferta da instrução primária para o povo tenha sido quase inexistente, constata-se a estruturação de uma proposta de educação para a nação brasileira, através de leis e obras⁵.

Entretanto, a questão econômica, tratada pelo ângulo da dominação/espoliação, também se sobressai na área da educação formal, no período colonial brasileiro. Os professores eram mal remunerados e quase inexistentes. Ao contrário do senso comum vigente, a educação escolar já era uma área desprestigiada. A profissão era exercida na grande maioria por amadores e práticos, que pagavam taxas para obterem licenças para trabalhar.

Mas o destaque maior, durante o século XIX, no plano da educação, foi dado na área não formal. A série de lutas e movimentos empreendidos pela população atestam nossas afirmações. As mudanças na estrutura política e econômica do País foram responsáveis pela eclosão das novas políticas. A emancipação da condição de Colônia gerou inúmeros movimentos emancipatórios e a expansão de novas modalidades de exploração econômica, como a cultura do café. Esta última levou à urbanização da região sudeste e à geração de excedentes econômicos que propiciaram as bases para uma industrialização rudimentar. Uma nova categoria social entra no cenário dos conflitos no País. Trata-se dos imigrantes europeus que vieram inicialmente para as fazendas de café e que, progressivamente, vão se integrando também aos núcleos urbanos e à incipiente industrialização (o café exige o desenvolvimento de cidades,

*Data da época de D. João VI o primeiro projeto de educação brasileira pensado em termos de uma unidade, de autoria do Gal. F. Boya G. Stockler. Em 1827, teve-se a promulgação da primeira lei relativa à instrução pública. De 1821 em diante, disseminou-se o método do ensino mútuo, sistema voltado para o ensino primário no qual há dois ou três professores instrutores e inúmeros monitores escolhidos entre os próprios alunos. Em 1929, criou-se uma comissão encarregada de regulamentar as escolas primárias.

para cuidar de sua comercialização e exportação, gerando conseqüentemente um mercado de trabalho urbano).

Francisco Foot e Victor Leonardi, ao analisarem a formação de indústrias no Brasil, assinalam que o século XIX foi extremamente rico quanto à cronologia de movimentos sociais. Assim se expressam:

Além dos já conhecidos e inumeráveis levantes de negros e das revoltas populares mais intensas (Balaiada, no Maranhão; Cabanagem, no Pará, com a formação de um governo popular revolucionário; a Revolução Farroupilha, no Rio Grande do Sul), pode-se citar uma série de motins das massas urbanas em torno de reivindicações populares imediatas, como a luta contra a escassez de gêneros de primeira necessidade e a carestia (...) No caso dos motins e explosões liderados por membros da população livre urbana, eles coincidem com períodos de crises epidêmicas e de abastecimento de víveres, como, por exemplo, em Salvador, a revolta de 1858, após as sucessivas epidemias de febre amarela e *cholera morbus* e a escassez de gêneros em função das intempéries climáticas (Foot, Leonardi, 1982, p. 137).

Cumprir registrar, ainda, a série de movimentos de trabalhadores imigrantes, por melhores condições de trabalho e de moradia, no campo e na cidade, tão bem estudadas por José de Souza Martins (1986), que vieram a gerar, nas duas últimas décadas do século passado e nas duas primeiras do século XX, o vigoroso movimento anarco-sindicalista brasileiro, de ideologia social-libertária.

A articulação entre as demandas relativas ao mundo da produção e as relativas à reprodução dos trabalhadores e de sua família era uma constante nas inúmeras reivindicações operárias. Em 1891, por exemplo, uma petição encaminhada ao Congresso Nacional, por vários representantes das coletividades operárias e proletárias da Capital Federal, solicitava:

1. Decretação de um abatimento de 50% nos gêneros de primeira necessidade;
2. aumento de todos os impostos sobre bens supérfluos, de fantasia e de luxo;

3. nacionalização do comércio;
4. controle e diminuição da taxa dos aluguéis de habitação.

É interessante assinalar que estas reivindicações têm sido interpretadas por certos cientistas sociais como reformistas, fruto dos limites de sua consciência de classe e de sua organização material. Trata-se de uma interpretação equivocada sobre nossa história social, pois aquelas lideranças expressavam, através de suas demandas, um repúdio à situação concreta de vivência dos trabalhadores; manifestavam fundamentalmente uma visão de conjunto do cotidiano das camadas populares, por não desvincularem as reivindicações fabris das urbanas. Não se detinham no aspecto corporativista salarial, concentrando as reivindicações sobre a necessidade de controle e rebaixamento dos preços inacessíveis às camadas populares. Não se partia da categoria para atingir a sociedade mas da sociedade para a categoria.

O pauperismo urbano é observado, na época, através da existência de uma massa humana sobrevivendo em condições subumanas; faz parte da trajetória do capitalismo brasileiro, não sendo, portanto, fruto de seu desenvolvimento desequilibrado ou de seu estágio tardio. O período, do final do século passado ao início deste, assinala a existência de uma massa de despossuídos que perambulavam pelas ruas, a chamada turba urbana, condensação de desempregados ambulantes, prostitutas, artistas de rua, mendigos etc.

Conclusões

Ao realizarmos um *détour* na história brasileira ao longo de três séculos, durante seus períodos Colonial, Imperial, e primeiros anos da República, observamos que as condições coletivas de sobrevivência no meio urbano foram construídas, no início, pela população, sob o controle de regras estabelecidas pela Coroa Portuguesa, e fiscalizadas pelas Câmaras

locais. Existiam obrigações e encargos pesados e rígidos. O fisco era o principal agente mediador da relação povo-governo.

Com o desenvolvimento da Colônia e as alterações na política portuguesa, em geral, e em especial para com o Brasil, foram-se construindo as noções de bem comum e de poder público. Desde cedo estas noções não estiveram carregadas de características universalizantes, voltadas para o bem estar da maioria, mas se assentavam em pressupostos para garantir interesses econômicos (da Colônia ou de proprietários individuais). Disto resultou que as noções do público e do bem comum geraram o seu contrário: a burla, a camuflagem, a corrupção e o clientelismo.

A relação povo-governo-administração foi permeada, ao longo dos séculos, de conflitos e contraditoriedades. O processo de aprendizado gerado junto à população, na leitura realizada no cotidiano, transfigurada com práticas e representações do senso comum, foi o de grande desconfiança em relação a tudo o que provem do setor público mas, simultaneamente, de busca de brechas e oportunidades para se aproveitar deste setor, pois o mesmo propicia a seus integrantes vantagens, benefícios e oportunidades.

Este trabalho tomou como base dados e fatos relativos às condições gerais, coletivas, para a sobrevivência no meio urbano. Poderíamos ter adotado outro partido, outros tipos de dados. O importante a demonstrar é que: a participação da população é um fato real que não pode ser relegado. Não é possível contar a história apenas pelo lado dos governantes e reis, como nos tem ensinado a Escola dos *Annales* desde 1929 (Burke, 1992). A participação popular, pelo lado da dominação ou da resistência, gera aprendizados, traduzíveis em duas dimensões a do próprio povo e a dos governantes, que reelaboram seus discursos e políticas. A cultura política gerada neste processo se traduz em valores que estão na população, e que condicionam e explicam suas práticas comportamentais e simbólicas. Trata-se de uma cultura política impregnada por valores tradicionais, típicos de uma civilização não moderna, pouco urbanizada, não

industrializada. As características desta cultura foram gestadas no processo, na forma como ocorreu a relação povo-governo, e não tem nada a ver com a origem de um de seus membros partícipes, a Coroa Portuguesa, no caso.

Essa cultura política constitui, ao final do século XX, elemento fundamental que norteia o comportamento da população, enquanto atores demandatários, e do governo, enquanto agente distribuidor e regulador de bens coletivos. Essa cultura está totalmente despreparada para conviver com a era das comunicações e a linguagem da mídia ao final do século XX, com a velocidade do desenvolvimento tecnológico, com o avanço das técnicas e da ciência em geral. Disto resulta uma sociedade atomizada, atordoada, fragmentada e medrosa, que reage apelando para a violência, respondendo pelo lado irracional às agressões a que é submetida cotidianamente.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, José Ricardo Pires. *História da instrução pública no Brasil: 1500-1889*. São Paulo: EUDC - INEP, 1989.
- ARENDETT, Hannah. */// condição humana*. Rio de Janeiro: Forense, 1981.
- ATAS da Câmara de São Paulo. Publicação da Divisão do Arquivo Histórico do Departamento de Cultura da Prefeitura de São Paulo.
- AZEVEDO, Fernando. *A cultura brasileira*. São Paulo: Ed. Nacional, 1944.
- BOBBIO, N., MATTERECCI, N., PASQUENO, G. *Dicionário de política*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1985.
- BURKE, Peter. *A Escola dos Annales*. São Paulo: Ed. UNESP, 1992.
- DEAN, Warren. *A industrialização de São Paulo*. São Paulo: DIFEL, 1972.
- FAUSTO, Boris. *Historiografia da imigração para São Paulo*. São Paulo: Editora Sumaré, 1991.

- FOOT, Francisco, LEONARDI, Victor. *História da indústria e do trabalho no Brasil*. São Paulo: Globaj, 1982.
- GOHN, Maria da Glória. *Reivindicações populares urbanas*. São Paulo: Cortez, 1982.
- _____. *A força da periferia*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- _____. *Movimentos sociais e lutas pela moradia*. São Paulo: Loyola, 1991.
- _____. *Movimentos sociais e educação*. São Paulo: Cortez, 1992.
- HOBBSAWNN, Eric. *Formações econômicas pré-capitalistas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.
- MARTINS, José de S. *O cativo da terra*. São Paulo: Hucitec, 1986.
- PINHEIRO, Paulo S., HALL, M.M. *A classe operária no Brasil*. São Paulo: Alfa Omega, 1979.
- PRADO, Antonio A. (Org.) *Libertários no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- PRADO, Caio P. *História econômica do Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1969.
- RIBEIRO, M. Luisa S. *História da educação brasileira*. São Paulo: Cortez, 1987.
- ROMANELLI, O. de O. *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1988.
- SCHWARZ, Roberto. *Os pobres na literatura brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- SILVA, Janice Theodoro. *São Paulo: 1554-1880 — o discurso ideológico e a organização espacial*. São Paulo: Moderna, 1984.

Recebido em 7 de abril de 1994

Maria da Glória Gohn, doutora em Ciência Política e livre-docente em História da Arquitetura e do Planejamento, pela Universidade de São

Paulo (USP), é professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

The aim of this paper is to discuss the main popular demands in urban centres during the Colonial and Imperial periods of Brazil history, and the initial decades of the Republic in the XX century. We are interested in the everyday demands that refer to the public equipment used for survival in that time. The basic source of information in this paper are: researches, studies, tesys and books, and also the literature and public documents from the analized period.

Ce travail a pour objectif sistématiser et reflechir sur les principales revendications formulées par les couches populaires dans les centres urbains pendant le Brésil-Colonie, l'Empire et les premières années de là Republique. Ce que nous interesse, en general, ce sont les demandes concernant le quotidien de ces couches, celles qui ont à l'acquisition de biens et d'equipements collectifs pour là survie au jour. D'un point de vue particulier, ce qui nous interesse ce sont les demandes qui se rapportent aux appareils et aux systèmes éducationnels existants à cette époque-là. Les principales sources des donnés de ce travail sont des études, des thèses et des livres ainsi que là littérature et les Actes des Chambres Municipales recouvrant les périodes mentionnées ci-dessus.

El trabajo tiene por objetivo sistematizar y reflexionar sobre las principales demandas formuladas por las clases populares de los núcleos urbanos, en la época del Brasil Colônia, Império y primeiros anos de là República. Nos interesan, en general, las demandas relativas al cotidiano de aquellas clases, principalmente, las que se refieren a là adquisición

de bienes y equipamientos colectivos para su sobrevivência diária. En particular, nos interesan, las demandas relativas a los aparatos y sistemas educacionales en là época. Las fuentes básicas de datos de este trabajo son: estúdios, tesis y libros, así como también literatura y actas de organismos públicos oficiales de Ia época.

Raciocínio Lógico e Escolarização

Maria da Graça B. B. Dias

Antonio Roazzi

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

O objetivo deste estudo foi investigar o efeito do modo de faz-de-conta, formas de silogismos e tipos de fatos, no desempenho de crianças inglesas de 5 anos de idade, escolarizadas, de nível sócio-econômico (NSE) médio e de crianças brasileiras de 5 anos de idade, não escolarizadas de NSE baixo. Os resultados mostraram que as crianças, independentemente se escolarizadas ou não, produziram maior número de respostas corretas e maior número de justificativas teóricas na condição de brincadeira de faz-de-conta do que na condição verbal comum. Este efeito foi especialmente marcante para os fatos desconhecidos e para os fatos contrários às experiências das crianças. Este padrão foi mantido para ambas formas de silogismos, embora em geral o desempenho das crianças nos problemas envolvendo Modus Ponens tenha sido mais acurada do que nos problemas envolvendo Modus Tollens. As crianças não-escolarizadas obtiveram menores escores do que as escolarizadas. No entanto, esta diferença não foi tão forte como aquela relatada por Scribner (1977) onde as crianças não-escolarizadas obtiveram baixos escores adotando um viés empírico. Em nosso estudo, apesar das crianças não-escolarizadas terem freqüentemente recorrido a justificativas arbitrárias, puderam recorrer a uma atitude teórica quando a condição de faz-de-conta foi adotada.

Introdução

O estudo investiga o efeito da escolarização no desenvolvimento intelectual através de tarefas que requerem raciocínio lógico. Em particular, tenta-se verificar se o fato de a criança freqüentar a escola afeta seu

desempenho em tarefas de raciocínio lógico verbal apresentadas sob a forma de silogismos. Por silogismo entende-se um problema lógico apresentado através de um conjunto de premissas gerais e de uma conclusão baseada nessas premissas.

O estudo de Luria (1976), conduzido no Ubequistão na Ásia Central, nos anos de 1931 e 1932, representa uma das primeiras tentativas de pesquisa sobre este tema. O interesse de Luria não era dirigido somente para os efeitos da escolarização sobre os processos mentais mas também para as mudanças acarretadas pela Revolução Russa e pela introdução de novas tecnologias. Para Luria, os sujeitos analfabetos e de comunidades tradicionais manifestariam menos habilidade em lidar com diversos tipos de problemas, inclusive com problemas silogísticos, do que aqueles que tiveram instrução formal ou que estivessem integrados em comunidades de organização mais coletiva. Para testar sua hipótese Luria apresentou aos diferentes grupos de sujeitos silogismos cujas premissas continham dados familiares, pois referiam-se à experiência prática dos sujeitos, ou dados não familiares que requeriam respostas baseadas em inferências puramente teóricas. Os resultados desse estudo mostram que os sujeitos analfabetos resolveram 60% dos problemas silogísticos envolvendo conteúdos familiares. No entanto, o desempenho desses sujeitos decaiu para 15% quando o conteúdo era desconhecido. Já o grupo composto por sujeitos que tinham alguma instrução, ou que estavam habituados a formas de comunicação mais complexas, obteve 100% de acertos em ambos os tipos de silogismos, aceitando as premissas como base para seu raciocínio e compreendendo a universalidade das mesmas.

Mais recentemente outros estudos focalizaram a relação entre escolarização e raciocínio lógico. Exponentes neste campo são os trabalhos de Cole, Gay, Glick e Sharp (1971), Scribner (1975) com a população kpelle na África Ocidental e o de Sharp e Cole (citado por Scribner, 1977) entre os maias do Yucatan, no México. Em geral, estes estudos mostram resultados surpreendentemente uniformes e apontam para uma mesma direção:

Cole, Gay, Glick e Sharp (1971) utilizaram vários tipos de problemas lógicos verbais em contextos naturalista e experimental, com o objetivo de estudar os processos inferenciais entre crianças e adultos kpelles. Em um destes estudos, com crianças de 10 a 14 anos de idade com diversos graus de escolarização, foram utilizados problemas como o seguinte:

Se Flumo ou Yakpalo bebe aguardente, o chefe da cidade fica zangado.
Flumo não está bebendo aguardente. Yakpalo está bebendo aguardente.
O chefe da cidade está zangado?

As crianças que nunca freqüentaram a escola deram apenas 30% de respostas corretas. Em contraste, as crianças que estavam no terceiro grau solucionaram 90% dos problemas. Para os autores, a fonte aparente do desempenho "não lógico" da população não escolarizada parece ser o fracasso em integrar e reter as informações contidas nas premissas dos problemas.

Os objetivos dos estudos exploratórios de Scribner (1975) eram verificar se a lógica estaria relacionada com a cultura e identificar os processos envolvidos no raciocínio inferência! dentro de uma cultura.

Em um primeiro estudo fizeram parte sujeitos analfabetos kpelles, membros de uma tribo situada em região isolada da África Ocidental; sujeitos desta mesmo tribo mas que tinham tido educação secundária, e um terceiro grupo formado por estudantes norte-americanos. Cada um dos sujeitos recebeu problemas silogísticos com conteúdos envolvendo fatos verdadeiros, ou fatos não verídicos.

Os sujeitos analfabetos alcançaram 53% de acertos em ambos os problemas, os estudantes kpelles obtiveram 80% e os universitários norte-americanos 90% de respostas corretas. Não foram apresentados dados sobre possíveis diferenças nas respostas aos silogismos envolvendo fatos verídicos comparados aos não verídicos.

Neste estudo, Scribner analisou as justificativas oferecidas pelos sujeitos às suas respostas. Três tipos de justificativas foram classificadas: *Teóricas*, quando os sujeitos referiam-se às premissas do problema; *Empíricas*, quando levavam em consideração o próprio conhecimento ou

acreditavam ser a verdade; e *Arbitrário*, quando os mesmos não justificavam ou eram explicações irrelevantes.

Com esta análise, os resultados mostram que os analfabetos kpelles ofereceram 23.3% de justificativas teóricas, 68.1% de empíricas e 9.6% de arbitrárias. O grupo de estudantes kpelles alcançou 75% de justificativas teóricas, 21.9% de empíricas e 3.1% de arbitrárias. Já os universitários norte-americanos obtiveram 82.3% de explicações teóricas, 3.1% de empíricas e 14.6% de arbitrárias.

Pode-se notar que as justificativas teóricas foram mais utilizadas pelos kpelles escolarizados e pelos universitários norte-americanos, enquanto os sujeitos analfabetos recorreram em maior número às empíricas.

Scribner levanta a possibilidade de esta discrepância entre o número de erros e o tipo de justificativas dos analfabetos e estudantes ser devida à inclusão de afirmações de verdade do tipo "Eu sei", "Eu acho", "Eu acredito", encontradas apenas entre os analfabetos que transformavam o problema hipotético em factual.

Resultados comparáveis aos de Scribner (1975), Luria (1976) e de Cole, Gay, Glick e Sharp (1971) foram obtidos por Sharp e outros (citados por Scribner, 1977). Eles replicaram os estudos dos kpelles entre crianças e adultos escolarizados e analfabetos das zonas rurais e semi-rurais de Yucatan no México. Resultados similares também foram encontrados por Cole e Scribner (1974) com uma amostra de 750 vaís.

Reverendo estes estudos, Scribner (1977, p.485) concluiu que "não somente os resultados quantitativos são extremamente uniformes de estudo para estudo, como também certos aspectos qualitativos do desempenho são tão similares que se toma frequentemente difícil distinguir o protocolo de um sujeito do Ubequistão de um vaí — não obstante a distância cultural e geográfica". Estes estudos transculturais também demonstram uma diferença significativa entre o número de respostas corretas entre os sujeitos escolarizados e não escolarizados dentro de uma mesma cultura. Assim, para Scribner o nível educacional, mais do que a cultura, exerce um papel efetivo no desempenho dos sujeitos.

Em seus estudos comparativos, Scribner mostra também a grande diferença entre os sujeitos escolarizados e não escolarizados com referência ao número de justificativas teóricas para as respostas. O viés empírico foi

frequentemente encontrado entre os sujeitos não escolarizados, enquanto os sujeitos escolarizados adotavam a atitude teórica — "mesmo crianças de 7 anos de idade, da segunda série de sistemas escolares conhecidos por enfatizarem um aprendizado mecânico em lugar do desenvolvimento do pensamento crítico, tendem a se referir ao que o problema relata quando são questionados sobre suas respostas" (Scribner, 1977, p.489). Estes resultados sugerem duas conclusões: primeiro, que apenas um pouco de escolarização é suficiente para produzir um aumento substancial no desempenho dos sujeitos e, segundo, que a escolarização é uma condição necessária para um desempenho acima da média, pelo menos para os silogismos onde os sujeitos não podem contar com seus conhecimentos práticos.

No entanto, Hawkins, Pca, Glick e Scribner (1984), em estudo com pré-escolares e crianças escolarizadas, constataram que ambos os grupos de sujeitos obtiveram bons resultados nos problemas silogísticos com conteúdos desconhecidos do tipo fantasia ou com conteúdos congruentes com as experiências das crianças. Nos problemas com conteúdos incongruentes, tanto as crianças escolarizadas como as não escolarizadas alcançaram resultados abaixo da média. Os dados também mostram que as crianças davam um número significativamente maior de respostas corretas e justificativas teóricas na condição em que recebiam os problemas envolvendo fantasia em primeiro lugar, do que nas outras condições onde este tipo de conteúdo era apresentado em segundo ou terceiro lugar.

Resultados semelhantes foram encontrados por Dias e Harris (1988a) onde crianças do pré-escolar apresentaram bom desempenho em problemas silogísticos, mesmo quando o conteúdo era contrário às suas experiências, desde que a tarefa fosse apresentada em um contexto de brincadeira de faz-de-conta. Para os autores, as crianças parecem construir um mundo de faz-de-conta no qual as premissas são aceitas mesmo sem o respaldo de suas experiências diárias. Assim, pode-se notar que, sob certas circunstâncias, crianças com limitada exposição à escolarização podem raciocinar de maneira lógica e teórica.

O objetivo deste estudo foi investigar o efeito do modo de brincadeira de faz-de-conta, tipo de conteúdo envolvido nas premissas e forma de silogismo em crianças escolarizadas de nível sócio-econômico médio

(NSE) da Inglaterra e do Brasil, e crianças analfabetas de NSE baixo do Brasil.

Neste estudo os conteúdos utilizados nos problemas incluíam fatos conhecidos e coerentes com as experiências empíricas das crianças, outros contrários a essas experiências e fatos por elas desconhecidos.

Outra variável independente utilizada foi a forma do silogismo. Dois tipos de inferências válidas, *Modus Ponens* (p implica q, p, portanto q) e *Modus Tollens* (p implica q, não q, portanto não p); foram incluídas a fim de estender os resultados anteriormente encontrados por Dias e Harris (1989) com crianças escolarizadas. Este estudo demonstrou que apesar de os problemas envolvendo Modus Tollens tenham provado serem mais difíceis que os que envolviam Modus Ponens, o modo de apresentação (contexto de brincadeira de faz-de-conta) ajuda as crianças a lidarem melhor com as duas formas de silogismo. Assim, procuramos aqui comparar o desempenho de crianças analfabetas e de crianças escolarizadas nestas duas formas de silogismo.

Método

SUJEITOS

Fizeram parte do estudo 144 crianças variando de 5 anos e 0 meses de idade a 5 anos e 11 meses (média de 5 anos e meio). Dessas crianças 48 eram inglesas de NSE médio, que freqüentavam classes de alfabetização de duas escolas do 1º grau (Primary School) da cidade de Oxford, Inglaterra; 48 crianças brasileiras de NSE médio, que freqüentavam classes de alfabetização de duas escolas do 1º grau da cidade do Recife; e 48 crianças também brasileiras da cidade do Recife, porém de NSE baixo e que nunca freqüentaram escolas.

MATERIAL

O material consistiu de 24 problemas silogísticos em forma de Modus Ponens e 24 problemas em forma de Modus Tollens utilizados em Dias e Harris (1988a e 1989; ver Tabela 1 para alguns exemplos). Para cada

forma de problema, os conteúdos das premissas eram de três tipos diferentes: oito incluíam fatos conhecidos que concordavam com a experiência das crianças, oito incluíam fatos desconhecidos e oito incluíam fatos contrários à experiência do dia-a-dia. Perguntas de sondagem (ver Tabela 1 para exemplo) foram utilizadas a fim de estabelecer que fatos as crianças realmente sabiam.

Tabela 1 — Perguntas de sondagem

Fatos Conhecidos		
Modus	Ponens	Modus, Tollens
(Pergunta de Sondagem: Que barulho os gaios fazem?)		
Todos os gatos miam; Tot é um gato; Ele mia?	Tot Tot	Todos os gatos miam; só sabe latir; é diferente de um gato?
Fatos Desconhecidos		
(Pergunta de Sondagem: Que barulho as hienas fazem?)		
Todas as hienas riem; Tot é uma hiena; Ela ri?	Tot	Todas hienas riem; só sabe chorar; Ela é diferente de uma hiena?
Fatos Contrários		
(Pergunta de Sondagem: Que baralho os gatos fazem?)		
Todos os gatos latem; Tot é um gato; Ele late?	Tot	Todos os gatos latem; só sabe miar; Ele é diferente de um gato?

PROCEDIMENTO

Metade das crianças de cada amostra, se brasileira ou inglesa, recebeu os problemas na forma de Modus Ponens e a outra metade na forma de

Modus Tollens. Dentro de cada um desses subgrupos, metade das crianças pertenciam ao Grupo Verbal e metade ao Grupo de Brincadeira. Cada subgrupo de 12 crianças foi randomicamente dividido em três subgrupos, e a cada subgrupo de quatro crianças foi apresentado um conjunto de oito problemas da mesma forma, com conteúdos que eram ou conhecidos, ou desconhecidos, ou contrários às experiências das crianças. A ordem dos oito problemas foi randomicamente variada pelos sujeitos.

Antes de iniciar a tarefa, as perguntas de sondagem foram apresentadas, a fim de determinar se as crianças eram ou não familiarizadas com os fatos contidos na primeira premissa de cada problema.

Para o Grupo Verbal as instruções foram as seguintes: "Eu vou ler para vocês algumas historinhas sobre coisas que: a) você conhece (para o subgrupo de Fatos Conhecidos); b) você não conhece (para o subgrupo de Fatos Desconhecidos), e c) você achará estranhas (para o subgrupo de Fatos Contrários). Porém, vamos fazer de conta que todas as coisas das histórias são verdadeiras." O experimentador então lia cada problema com voz normal.

Para as crianças do Grupo de Brincadeira as instruções foram as seguintes: "Vamos fazer de conta que estou em outro planeta. Tudo neste planeta a) você conhece (para o subgrupo de Fatos Conhecidos); b) você não conhece (para o subgrupo de Fatos Desconhecidos), e c) você achará estranhas (para o subgrupo de Fatos Contrários)." O experimentador apresentava cada problema como uma história, isto é, sua entonação era a de uma maneira de faz-de-conta.

Antes de responder à questão de cada silogismo, as crianças tinham de mencionar a primeira e a segunda premissas de cada silogismo na ordem dada, a fim de nos certificarmos se elas haviam registrado o problema. Se algum erro ocorria, o problema era repetido até no máximo três vezes. Depois, a pergunta era feita, e finalmente o experimentador pedia à criança para justificar a resposta dada: "Por que você respondeu sim?" ou "Por que você respondeu não?" Dependendo da resposta outra pergunta era feita: "Como você sabe disso?" Esta última questão era colocada apenas quando a resposta da criança não era clara, isto é, quando a resposta não especificava de onde vinha o conhecimento da criança.

Resultados

Todas as respostas foram classificadas de duas formas: a) por número de respostas corretas, e b) por tipos de justificativas dadas às respostas, independentemente de serem certas ou erradas. As justificativas foram classificadas como teóricas, empíricas ou arbitrárias, seguindo os mesmos critérios de Scribner (1975) e Dias (1987).

Justificativas teóricas eram as explicações que se referiam somente às informações presentes na primeira, segunda ou em ambas as premissas de maneira dedutivamente válida. Justificativas empíricas eram aquelas que se referiam ao conhecimento prático do mundo. Já as justificativas arbitrárias eram as explicações irrelevantes, ou quando a criança não oferecia nenhuma justificativa.

PERGUNTAS DE SONDAGEM

Antes de responder aos problemas silogísticos, as crianças receberam oito questões de sondagem. Os dados indicam que as crianças eram familiarizadas com os princípios gerais presentes nos problemas com conteúdo conhecido, não familiarizadas com aqueles de conteúdo desconhecidos e mantinham opiniões contrárias àquelas presentes nos problemas com fatos contrários (ver Tabela 2).

Tabela 2 — Percentagem de respostas corretas nas Perguntas de Sondagem em função da Idade e Tipo de Fato nas três amostras

Amostra	Tipo de Fato		
	Conhecido	Desconhecido	Contrário
Inglesas	98.4%	0.78%	100.00%
Brasileiras			
-Escolarizadas	96.9%	3.10%	96.1%
- Não escolarizadas	95.3%	0.00%	93.70%

RESPOSTAS CORRETAS

A Tabela 3 mostra que, em termos gerais, o Grupo de Brincadeira obteve maior número de respostas corretas do que o Grupo Verbal, principalmente nos Fatos Desconhecidos e nos Fatos Contrários. Nota-se que o desempenho das crianças nos problemas envolvendo Modus Ponens foi um pouco maior do que nos problemas envolvendo Modus Tollens, e que para as crianças não escolarizadas as médias de acerto foram menor do que as médias alcançadas pelas crianças escolarizadas independente da nacionalidade.

Tabela 3 — Média de respostas corretas (de um total de 8) em função de Grupo, Tipo de Fato e Forma de Silogismo nas três amostras

Amostra	Forma	Grupo Verbal			Grupo de Brinc.		
		Conhec.	Desc.	Contr.	Conhec.	Desc.	Contr.
Inglesas	MP	8.00	6.00	4.75	8.00	7.50	8.00
	MT	7.75	4.00	2.75	8.00	7.75	7.75
	Médias	7.87	5.00	3.75	8.00	7.62	7.87
Brasileiras -Escolarizadas	MP	7.75	6.75	2.75	7.50	6.75	7.50
	MT	7.75	6.25	3.50	8.00	7.25	6.25
	Médias	7.75	6.50	3.12	7.75	7.00	6.87
Brasileiras -Não Escolarizadas	MP	6.50	4.50	2.75	7.75	6.75	7.75
	MT	7.25	3.50	2.25	7.00	6.25	6.00
	Médias	6.87	4.00	2.50	7.37	6.50	6.87

Com o objetivo de checar estas conclusões, foi feita uma análise de variância de Grupo (2), Tipos de Fato (3), Formas de Silogismo (2) e Amostra (3), como fatores e número de acertos como variável dependente. Esta análise produziu um efeito significativo para Grupo ($F(1,108)=78.56, p<.001$), para Tipos de Fato ($F(2,108)=85.18, p<.001$), para Formas de Silogismo ($F(1,108)=8.35, p<.01$) e para Amostra ($F(2,108)=64.85, p<.001$). Esta análise mostrou, ainda, as seguintes interações: Grupo e Tipos de Fato ($F(2,108)=53.23, p<.001$), Amostra e Grupo ($F(2,108)=4.41, p<.01$) e Amostra e Tipos de Fato ($F(4,108)=2.49, p<.05$).

O efeito significativo para grupo, maior número de respostas corretas no contexto de faz-de-conta (média 7.32) do que no contexto verbal (média .26), foi mostrado diversas vezes (Dias e Harris, 1988a, 1989 e 1990; Holanda, 1989; Santos, 1989 etc). Já a melhor performance nos silogismos envolvendo Modus Ponens (média 6.51) do que naqueles envolvendo a forma Modus Tollens (média 6.07), foi mostrado por Braine e Romain (1983), Dias e Harris (1988b).

A média de respostas corretas nas três amostras foram comparadas usando o Teste de Newman-Keuls. Esta análise mostrou que as crianças escolarizadas, tanto inglesas como brasileiras (médias respectivas 6.69 e 6.50), ofereceram significativamente maior número de respostas corretas do que as crianças não escolarizadas (média 5.69, $p<.01$). Isto mostra a influência da escolarização no desempenho em problemas silogísticos.

Os três tipos de fatos foram também analisados através do mesmo teste estatístico. Como nos estudos de Dias e Harris (1988a), os fatos conhecidos (média 7.60) obtiveram um número significativamente maior de acertos do que os desconhecidos (média 6.10, $p<.01$) e contrários (média 5.17, $p<.01$). Por sua vez, os fatos desconhecidos obtiveram significativamente maior número de respostas corretas do que os fatos contrários ($p<.01$).

Este mesmo teste foi aplicado a fim de se analisar a interação entre Amostra e Grupo. No Grupo Verbal as crianças não escolarizadas

ofereceram menor número de acertos que as crianças inglesas ($p < .01$) e de que as brasileiras escolarizadas ($p < .01$), enquanto estas duas amostras de crianças escolarizadas não diferiram significativamente no número de respostas corretas. Já no Grupo de Brincadeira, apesar de as crianças inglesas oferecerem maior número de acertos do que as brasileiras não escolarizadas, esta diferença não alcançou nível de significância. Não houve, também, diferença significativa entre as crianças escolarizadas inglesas e brasileiras, como também entre as brasileiras tanto escolarizadas como não escolarizadas. Esta análise mostrou ainda que entre todas as três amostras o número de respostas aumentou significativamente entre o Grupo verbal e o Grupo de Brincadeira ($p < .01$). A amostra que mais se beneficiou do contexto de brincadeira foi a de crianças não escolarizadas (aumento médio 2.46), seguida da amostra de crianças inglesas (aumento médio 2.29) e por último pela amostra de crianças brasileiras escolarizadas (a média 1.42). Estes resultados vêm corroborar, uma vez mais, o efeito da brincadeira de faz-de-conta no número de acertos quando crianças resolvem silogismos (Dias e Harris, 1988a, 1989 e 1990).

A análise com o teste de Newman-Keuls para a interação entre Amostra e Tipos de Fatos mostrou que entre as crianças inglesas foi oferecido maior número de respostas corretas para os fatos conhecidos do que para os contrários ($p < .01$) e os desconhecidos ($p < .01$). O número de acertos para os fatos contrários e desconhecidos não diferiu significativamente. Entre as crianças brasileiras escolarizadas, o número de acertos dados aos fatos conhecidos foi significativamente maior que aqueles oferecidos aos fatos contrários ($p < .01$) e desconhecidos ($p < .01$). Essas crianças ofereceram também maior número de respostas corretas aos problemas envolvendo fatos desconhecidos, quando comparados aos fatos contrários. Já as crianças brasileiras não escolarizadas, obtiveram maior número de acertos nos fatos conhecidos quando comparados aos fatos contrários ($p < .01$) e desconhecidos ($p < .01$). O número de respostas corretas oferecido aos fatos desconhecidos não difere significativamente daquele oferecido aos fatos contrários.

A análise com o Teste de Newman-Keuls revelou também que para os fatos conhecidos o número de acertos das três amostras não difere significativamente. No entanto o número de acertos dados aos fatos desconhecidos pelas crianças escolarizadas inglesas e brasileiras foi significativamente maior que o número de acertos oferecidos pelas crianças não escolarizadas ($p < .01$). Já nos fatos contrários, as crianças inglesas ofereceram maior número de respostas corretas do que as brasileiras não escolarizadas ($p < .01$) e as escolarizadas ($p < .05$). Os grupos de crianças brasileiras não diferiram significativamente neste tipo de conteúdo. Este efeito interativo significativo mostra claramente que à medida que os conteúdos dos silogismos aumentam em nível de dificuldade o grau de escolarização passa a exercer um papel mais relevante.

A média de respostas corretas nos dois grupos nos três tipos de fatos foram comparados usando-se o Teste de Newman-Keuls, para se analisar a interação entre Grupo e Tipos de Fatos. Esta análise mostrou que no Grupo Verbal um número significativamente maior de respostas corretas foi oferecido para os fatos conhecidos, quando comparados com os fatos contrários ($p < .01$) e com os fatos desconhecidos ($p < .01$). O número de respostas corretas para estes dois últimos tipos de conteúdo diferiu significativamente ($p < .01$). No Grupo de Brincadeira todas as comparações possíveis foram não significativas.

Esta análise mostrou também que o número de acertos oferecidos aos fatos conhecidos não diferiu significativamente entre os dois grupos. Nos fatos desconhecidos, o número de acertos foi significativamente maior no Grupo de Brincadeira quando comparado ao Grupo Verbal ($p < .01$). O mesmo ocorreu nos fatos contrários, onde as crianças pertencentes ao Grupo de Brincadeira ofereceram maior número de respostas corretas do que aquelas do Grupo Verbal ($p < .01$). Estes resultados provenientes da interação Grupo X Tipo de Fato foram semelhantes aos encontrados em Dias e Harris (1988a), onde o efeito da brincadeira de faz-de-conta é marcante entre os conteúdos contrários e desconhecidos, não interferindo na solução de silogismos envolvendo fatos conhecidos.

Dois juizes independentes classificaram as justificativas com 95.3% de acordo. Os julgamentos discrepantes foram apresentados a um terceiro juiz, que trabalhou em 36 justificativas. Esta terceira avaliação foi tida como final.

Justificativas Teóricas

A Tabela 4 indica que no Grupo de Brincadeira foram oferecidas mais justificativas teóricas do que no Grupo Verbal, principalmente nos fatos contrários e nos fatos desconhecidos. Também fica evidente que as crianças brasileiras não escolarizadas ofereceram este tipo de justificativa em menor número, em todos os tipos de fatos e em ambos os grupos, do que as crianças inglesas e brasileiras escolarizadas. Nos problemas envolvendo Modus Ponens, o modo teórico foi apenas um pouco mais utilizado do que nos problemas envolvendo Modus Tollens.

A fim de checar estas afirmações, os dados foram submetidos a uma nova análise com Grupo (2), Tipos de Fato (3), Formas de Silogismo (2) e Amostra (3) como fatores e número de justificativas teóricas como variável dependente. Esta análise mostrou um efeito significativo para Grupo ($F(1, 108) = 103.15, p < .001$), para Tipos de Fato ($F(2, 108) = 15.38, p < .001$) e para Amostra ($F(2, 108) = 46.04, p < .001$).

As médias de justificativas teóricas nas três amostras foram comparadas usando-se o teste de Newman-Keuls. A análise mostrou que as crianças inglesas ofereceram maior número dessas justificativas do que as crianças brasileiras não escolarizadas ($p < .01$) e escolarizadas ($p < .05$). Estas últimas ofereceram mais justificativas teóricas que as crianças não escolarizadas ($p < .01$).

Este teste também foi aplicado na análise das justificativas teóricas nos três tipos de fatos. Foram oferecidas mais justificativas teóricas aos fatos desconhecidos do que aos conhecidos ($p < .01$) e aos contrários ($p < .05$). A estes últimos houve maior número destas justificativas quando comparado aos conhecidos ($p < .05$).

Tabela 4 — Número médio de Justificativas Teóricas, Empíricas e Arbitrárias em função de Grupo, Tipo de Fato e Forma de Silogismo nas três amostras

Justificativas e Amostra		Grupo Verbal			Grupo de Brinc.		
		Conhec	Desc	Contr	Conhec	Desc	Contr
Teóricas							
	MP	3.50	2.50	1.25	5.00	6.75	6.00
Inglesas	MT	2.25	2.50	0.50	4.75	7.25	5.75
Brasileiras							
— Escolarizadas	MP	0.00	5.00	0.25	0.00	3.75	6.00
	MT	0.25	3.25	1.25	4.50	7.25	5.25
— Não Escolarizadas	MP	0.50	0.50	0.25	0.50	2.00	3.00
	MT	0.25	0.50	0.00	0.50	2.00	2.00
Empíricas							
	MP	2.50	0.25	1.75	3.00	0.75	0.50
Inglesas	MT	2.25	0.00	2.50	3.25	0.00	0.00
Brasileiras							
— Escolarizadas	MP	8.00	0.00	7.00	8.00	0.50	0.75
	MT	5.50	0.00	3.25	3.00	0.00	2.25
— Não Escolarizadas	MP	3.00	0.50	3.50	4.00	0.25	0.50
	MT	3.00	0.25	3.00	4.00	0.00	0.25
Arbitrárias							
	MP	2.00	4.25	5.00	0.00	0.50	1.50
Inglesas	MT	3.50	5.50	5.00	0.00	0.75	2.25
Brasileiras							
— Escolarizadas	MP	0.00	3.00	0.75	0.00	3.75	1.25
	MT	2.25	4.75	3.50	0.50	0.75	0.50
— Não Escolarizadas	MP	4.50	7.00	4.25	3.50	5.75	4.50
	MT	4.75	7.25	5.00	3.50	6.00	5.75

Justificativas Empíricas

Pode-se ver na Tabela 4 que o número de justificativas empíricas foi maior no Grupo Verbal do que no Grupo de Brincadeira c, em ambos grupos, foi mais utilizada nos fatos conhecidos do que nos outros dois tipos de fatos. As crianças brasileiras não escolarizadas ofereceram este tipo de justificativa mais freqüentemente do que as crianças inglesas e brasileiras escolarizadas, principalmente nos fatos conhecidos. O número de justificativas empíricas nos problemas envolvendo Modus Ponens é bastante similar ao oferecido àqueles envolvendo Modus Tollens. A análise de variância com Grupo X Tipos de Fato X Formas de Silogismo X Amostra como fatores e justificativas empíricas como variável dependente confirma a existência de um efeito significativo para Grupo ($F(1,108)=14.08$, $p<.001$), Tipos de Fato ($F(2,108)=100.32$, $p<.001$), Amostra ($F(2,108)=22.65$, $p<.001$) e Formas de Silogismo ($F(1,108)=9.08$, $p<.01$).

As médias de justificativas empíricas oferecidas por cada uma das amostras foram analisadas com o teste de Newman-Keuls. As crianças inglesas e brasileiras não escolarizadas não diferiram significativamente no número destas justificativas. No entanto, as duas amostras ofereceram menos explicações empíricas às suas respostas do que as brasileiras escolarizadas ($p<.01$).

Quanto aos Tipos de Fato, este teste mostra que maior número de explicações empíricas foi oferecido aos fatos conhecidos do que aos contrários ($p<.01$) e aos desconhecidos ($p<.01$). Também este tipo de justificativa foi mais utilizada para os fatos contrários quando comparados aos desconhecidos ($p<.01$).

Justificativas Arbitrárias

Ainda na Tabela 4 pode-se notar que as justificativas arbitrárias foram mais utilizadas no Grupo Verbal do que no Grupo de Brincadeira, principalmente nos fatos desconhecidos. As crianças brasileiras não

escolarizadas ofereceram estas justificativas em maior escala do que as crianças inglesas e as brasileiras escolarizadas. A análise de variância com Grupo X Tipos de Fato X Formas de Silogismo X Amostra como fatores e Justificativas Arbitrárias como variável dependente mostrou um efeito significativo para Grupo ($F(1,108)= 28.79$, $p<.001$), para Tipos de Fato ($F(2,108)= 13.50$), $p<.001$), e para Amostra ($F(2,108)= 39.74$, $p<.001$).

As médias das justificativas arbitrárias nas três amostras foram comparadas usando-se o Teste de Newman-Keuls. Esta análise mostrou que as crianças brasileiras escolarizadas e inglesas ofereceram um número significativamente menor destas justificativas do que as brasileiras não escolarizadas ($p<.01$). Já as crianças brasileiras escolarizadas ainda ofereceram menor número destas justificativas do que as inglesas ($p<.01$).

Em relação aos três tipos de fatos, o número deste tipo de justificativa não diferiu entre os fatos contrários e os fatos desconhecidos. No entanto, as crianças ofereceram um número menor de justificativas arbitrárias para os fatos conhecidos e para os fatos contrários quando comparado com os fatos desconhecidos ($p<.01$).

DISCUSSÃO

O principal objetivo deste estudo foi investigar o efeito dos fatores contexto e escolarização na resolução de problemas de tipo silogístico. Os resultados indicam claramente a importância do contexto na resolução deste tipo de problemas. Este resultado confirma uma série de outros estudos sobre esta relação. De fato, como nos estudos de Dias e Harris (1988a, 1988b e 1990), quando os problemas foram apresentados em um contexto de brincadeira de faz-de-conta, o desempenho das crianças, independentemente se brasileiras ou inglesas, escolarizadas ou não, foi bom em ambas as formas de silogismo, nos três tipos de fatos.

Este bom desempenho diminuiu bastante quando o modo verbal comum de apresentação dos problemas era utilizado. Isto ocorreu principalmente quando o conteúdo dos problemas era desconhecido ou

contrário às experiências do dia-a-dia. No entanto, o bom desempenho das crianças de ambos os grupos não sofreu alteração quando o conteúdo dos problemas era conhecido. Este fenômeno foi também encontrado em estudos anteriores com crianças inglesas (ver Dias e Harris, 1988a, 1988b e 1990). A explicação sugerida por esses autores é a de que as respostas corretas para os problemas com fatos conhecidos são conduzidas tanto pelo modo dedutivo, refletido nas justificativas teóricas, quanto pelo modo empírico, refletido nas justificativas empíricas. No entanto, somente o modo dedutivo conduz às respostas corretas, quando os fatos são desconhecidos ou contrários. Assim, as crianças do Grupo Verbal foram menos capazes em adotar uma atitude teórica nos problemas envolvendo estes tipos de conteúdos, porém conseguiram um bom desempenho quando os fatos eram conhecidos.

Quanto às duas formas de inferência válida, tanto as crianças inglesas quanto as brasileiras obtiveram um melhor desempenho nos problemas envolvendo Modus Ponens do que naqueles envolvendo Modus Tollens, replicando os resultados alcançados por Ennis (1976), Kadroff e Roberge (1975), Evans e Lynch (1973), Dias e Harris (1988b).

Neste estudo procurou-se testar o pressuposto de que a escolarização seria um pré-requisito para o raciocínio dedutivo. Diferentemente das crianças inglesas e brasileiras escolarizadas, as crianças não escolarizadas não tinham tido qualquer experiência escolar, apesar de os resultados terem mostrado que estas últimas obtiveram um desempenho mais fraco do que as crianças escolarizadas, a diferença não foi tão forte como aquela encontrada por Scribner (1977). No estudo de Scribner, as crianças não escolarizadas alcançaram resultados no "nível de chance", adotando o viés empírico. Já no presente estudo, as crianças não escolarizadas, embora tenham com frequência recorrido às justificativas arbitrárias e empíricas, conseguiram adotar uma atitude teórica quando a condição de faz-de-conta foi utilizada, particularmente para os fatos desconhecidos e para os fatos contrários às suas experiências diárias.

Assim, apesar de os estudos transculturais enfatizarem a importância da escolarização no desenvolvimento de uma atitude teórica, nossos resultados mostram que a escolarização pode, de fato, provocar tal atitude, porém não a engendra em primeiro lugar. Outros fatores podem estar envolvidos no uso do raciocínio lógico dedutivo como nossos dados mostram.

Além da diferença entre crianças escolarizadas (inglesas e brasileiras) e crianças brasileiras não escolarizadas no tipo de justificativa em função do contexto da situação de teste, é interessante notar a diferença entre os dois grupos de crianças (escolarizadas x não escolarizadas) em relação ao tipo de justificativa. As crianças brasileiras não escolarizadas deram um número maior de justificativas empíricas e arbitrárias enquanto as crianças escolarizadas inglesas e brasileiras ofereceram maior número de justificativas teóricas. De fato, ambas as amostras de crianças escolarizadas, apresentaram um maior número de justificativas teóricas, seguidas pelas empíricas e, por último, pelas arbitrárias. A seqüência de justificativas das crianças não escolarizadas foi: arbitrárias, empíricas e teóricas. Por que esta diferença em termos de justificativas? Uma análise da maneira como a escola procede no seu processo de ensino permite uma melhor compreensão dessa diferença.

Na forma como a instituição escola é estruturada e o conhecimento transmitido, há um privilégio da dimensão abstrata e simbólica em relação à dimensão empírica e concreta. Enquanto as crianças, no contexto informal da vida diária, aprendem através de observação e participação direta, onde o que é aprendido será em seguida colocado em prática, na sala de aula o conhecimento é transmitido principalmente de forma oral, sendo limitada a participação ativa e direta. Não só conceitos abstratos, mas também conceitos concretos são ensinados através de dimensões abstratas da experiência concreta (por exemplo, o uso de diagramas, livros, modelos, palavras, símbolos). Muitas vezes conceitos ou eventos são estudados, discutidos ou até desenhados sem nunca se promover e haver uma experiência direta. Em outras palavras, tende-se a privilegiar a generalização através da eliminação do conteúdo concreto, a fim de se alcançar um alto nível de abstração. Isto é, tende-se a enfatizar a

compreensão de estruturas lógicas independentemente de seus conteúdos; tende-se a enfatizar a diferenciação de forma e conteúdo como altamente significativa; tende-se a separar o objeto de ensino do contexto normal em que este é praticado. Esta separação permite transformações em formas simbólicas. Desta forma, a escola não só privilegia um certo tipo de atividade como também a aborda de forma particular.

Esta ênfase da escola no uso preferencial de elementos teórico-abstratos explica em parte porque em nosso estudo as crianças escolarizadas ofereceram maior número de justificativas teóricas do que empíricas ou arbitrárias, em relação ao grupo de crianças não escolarizadas. A escola, por sua natureza, tende a melhorar a capacidade de raciocínio descontextualizado. O raciocínio lógico implícito nos problemas do nosso estudo é um claro exemplo de raciocínio descontextualizado, cuja correta solução esta baseada no uso de estratégias mentais que não possuem nenhuma relação com o significado dos seus enunciados na vida concreta.

Conclusão

Apesar de os dados apontarem para um melhor desempenho das crianças escolarizadas em relação às não escolarizadas, estas últimas, em comparação com estudos anteriores (ver Scribner, 1977), alcançaram um nível de desempenho muito superior, raciocinando teoricamente quando a condição de faz-de-conta era apresentada. Desta forma, estes dados nos indicam que, apesar de a experiência escolar ser importante e não subestimável (Laboratory of Human Cognition, 1983; Luria, 1976; Neisser, 1976; Olson, 1977), no entanto, não é a única experiência capaz de afetar o desenvolvimento cognitivo, além da importância do contexto experimental em uma situação de exame.

O problema do contexto e da experiência do sujeito, mais uma vez, volta a mostrar sua importância na situação de teste (por exemplo, Ceei e Liker, 1986a e 1986b; Ceei e Bronfenbrenner, 1985; Ceei e Roazzi, 199-; Roazzi, 1989; Roazzi, Bryant e Schliemann, 1988; Roazzi e Bryant,

199-; Dias e Harris, 1988a, 1988b, 1989 e 1990). De fato, já foi demonstrado na literatura que muitos testes cognitivos elaborados por pesquisadores ocidentais não são geralmente apropriados para populações tradicionais (Cole, Gay, Glick, Sharp, 1971). Além do contexto de exame, a falta de familiaridade com o material (Roazzi, 1986a e 1986b; Serpell, 1971a e 1971b) e até a falta de motivação (Roazzi e Dias, 199-) podem tornar particularmente difícil a inferência de níveis de competência a partir do nível de desempenho. Nossos dados apontam na mesma direção. É possível assim hipotetizar a ocorrência de melhores níveis de desempenho de sujeitos não escolarizados em tarefas cognitivas, uma vez que seja considerada com mais atenção e cuidado a variável contexto de exame do sujeito.

De toda maneira, o efeito da variável contexto e da experiência do sujeito com o tipo de problema apresentado pode ser também encontradas em sujeitos de NSE médio com um grau de instrução universitária. De fato, esta desvantagem em saber lidar com problemas silogísticos não é somente uma prerrogativa de indivíduos não escolarizados; também indivíduos com um nível de instrução universitária podem apresentar dificuldades quando silogismos são apresentados, não em uma forma escolar, como eles estão geralmente acostumados a lidar. Este resultado interessante foi encontrado por Henle (1962) em um estudo em que silogismos eram apresentados a uma pequena amostra de estudantes universitários, de uma forma que facilmente poderia ser encontrada no dia-a-dia das pessoas. O objetivo do estudo era sublinhar a necessidade de se considerar o papel das crenças do sujeito no raciocínio, isto é, como o sujeito interpreta os objetivos e os materiais da tarefa lógica¹. Um tipo de silogismo utilizado por Henle foi apresentado da seguinte forma:

¹O papel desempenhado pelas crenças no raciocínio lógico é um tópico bastante controverso na psicologia cognitiva. Inúmeros estudos têm mostrado que os sujeitos são influenciados pelas suas crenças, quando avaliam se determinadas conclusões derivam de premissas silogísticas (Wilkins, 1928; Janis e Lincoln, 1943; Morgan e Moinou, 1944; L. C. L. L. R. D., 1946; I. L. L. e Michael, 1956; Thouless, 1959; Feather, 1964; Kaulman e Goldstein, 1967; Oakhill, Cambam e Johnson-laird, 1990). Ao mesmo tempo, um outro número de pesquisadores afirmam que a partir do momento em que os princípios dedutivos estão baseados em regras de tipo lógico, estes princípios não podem ser influenciados por crenças (Falmagne, 1975; Revlin e Leirer, 1978; Kevlin. Leirer, Yopp e Yopp, 1980; Evans, Barston e Pollard, 1983). Apesar de existirem até o momento mais evidências em favor do primeiro grupo de pesquisadores, ainda várias questões permanecem sem solução, como por exemplo: em que situações as crenças possuem seus efeitos? Como a crença interage com o nível de dificuldade do problema? etc.

Um grupo de mulheres estava discutindo seus problemas de casa quando uma delas disse:

- É muito importante estar discutindo o que se passa em nossas mentes.
- Passamos tanto tempo na cozinha que os problemas de casa estão em nossas mentes.
- Então, é importante estar discutindo-os.

Em seguida, pedia-se aos sujeitos para avaliarem a validade dos argumentos e justificarem a resposta. Da mesma forma como fizeram os sujeitos da tribo Kpelle de Cole, Gay, Glick e Sharp (1971) e os camponeses do Ubequistão de Luria (1976), um número considerável de estudantes universitários recusava-se a responder e não aceitava resolver o problema como um problema de tipo lógico². Os sujeitos eram incapazes de distinguir a validade lógica da verdade dos fatos³.

Se o contexto e a forma de apresentação de um problema são fatores importantes para indivíduos com um alto nível de instrução na resolução de problemas silogísticos, mais importantes serão estas variáveis para os indivíduos não escolarizados? A criança não escolarizada pode não estar acostumada ao tipo de procedimento experimental utilizado na situação de teste ou até não estar motivada o suficiente para responder naquele contexto de exame. Afinal, não é sem sentido esperarmos que uma pessoa que nunca foi para escola e que, conseqüentemente, nunca vivenciou situações ou questões de tipo escolar, perceba que o problema silogístico

•O fato de um indivíduo estar em um curso universitário não significa necessariamente que este utiliza na resolução de problemas um tipo de raciocínio lógico. Existem dados da literatura que apontam uma dificuldade notável por parte de estudantes universitárias não treinadas em lógica em raciocinar de acordo com os parâmetros próprios da lógica. Para Dominowski (1977), por exemplo, essa porcentagem em raciocinar logicamente não chegava a 10%.

²Por exemplo, respostas de recusa em raciocinar em termos de silogismo: "Não é importante (falar sobre coisas que passam em nossas mentes, a não ser que elas nos aborçam)", ou: "Somente porque uma mulher passa a maioria do seu tempo na cozinha não significa necessariamente que ela pense somente em problemas de casa". É como se os sujeitos avaliassem as conclusões dos silogismos em relação a suas crenças, mais do que através de uma análise lógica. Em relação a estes resultados, Henle (1962, p.375) afirma que: "Se considerarmos o material e a tarefa da forma como eles foram realmente compreendidos pelos indivíduos, é difícil encontramos evidências de raciocínio errado. Deve-se concluir que a presença de erros não se constitui uma evidência que as leis da lógica são irrelevantes para o pensamento real". Desta forma, para Henle, as pessoas raciocinam, na maioria das vezes, de forma racional, mas freqüentemente não interpretam corretamente as premissas ou a solicitação do experimentador, de forma a incorrer em erros. Conseqüentemente, para Henle, considerar as possíveis interpretações da tarefa por parte do sujeito em exame pode tomar, com certeza, o comportamento e desempenho do mesmo mais compreensíveis. Estes resultados são consistentes com os resultados obtidos por Ceraso e Provitera (1971), os quais tem mostrado como premissas claras e sem ambigüidades levam as pessoas a cometerem muito menos erros do que premissas de tipo tradicional contendo mais ambigüidades.

que o experimentador lhe apresenta é um quebra-cabeça lógico, um tipo de jogo no qual ele como sujeito deve abstrair-se do significado que as primeiras duas frases contêm e prestar atenção só às palavras ou ao significado literal que estas apresentam. Esta habilidade de se abstrair do significado e prestar atenção somente à forma do problema apresentado não é necessariamente uma habilidade cognitiva, mas uma habilidade em saber lidar com convenções sociais baseadas na experiência sociocultural do sujeito — o que poderia ser chamado de "currículo oculto" cuja responsabilidade, em termos de transmissão, é principalmente atribuída à escola.

O mesmo não acontece com as crianças escolarizadas que possuem experiências de situações semelhantes dentro da sala de aula. Estas crianças, ao aprenderem a ler, a escrever e a fazer contas, além de adquirirem um novo sistema de representação, devido à natureza abstrata de nosso sistema alfabético para a representação da linguagem, como também à natureza abstrata do nosso sistema numérico decimal, absorvem toda uma série de atitudes e valores que lhe facilitam a forma de enfrentar a solução de problemas de tipo escolar. Estas crianças apresentam um desejo de autonomia, uma menor preocupação com as figuras de autoridades tradicionais, e uma vontade de obter prazer pelos desafios implícitos nos problemas que se lhe apresentam sem serem contingentes a recompensas concretas externas e, enfim, às vezes, uma abertura para novas perspectivas e formas de solucionar problemas.

Para concluir, talvez as diferenças entre sujeitos escolarizados e não escolarizados possam variar não só em função do contexto da situação de exame e do nível de escolarização, mas também em função de uma série de outras variáveis como as sugeridas acima, variáveis estas, importantes, mas que, de toda maneira, não possuem relação alguma com habilidades intelectuais. Neste sentido, torna-se necessária a realização de pesquisas nesta área, que considerem esses outros fatores citados, para uma melhor compreensão do papel do contexto e da escolarização no desenvolvimento cognitivo da criança.

Referencias bibliográficas

- BRAINE, M.D.S., RUMAIN, B. Logical reasoning. In: FLAVELL, J.H., MARKMAN, E.M. (Eds.). *Cognitive development: Carmichael's manual of child psychology*. 4.ed. New York: John Wiley, 1983. v.3.
- CECI, S.J., LIKER, J. A day at the races: a study of IQ, expertise, and cognitive complexity. *Journal of Experimental Psychology: General*, n. 115, p.255-266, 1986a.
- _____. Academic and nonacademic intelligence: an experimental separation. In: STERNBERG, R.J., WAGNER, R. (Eds.). *Practical intelligence: origins of competence in the everyday world*. New York: Cambridge University Press, 1986b.
- CECI, S.J., BROFENBRENNER, U. Don't forget to take the cupcakes out of the oven: strategic time-monitoring, prospective memory and context. *Child Development*, n.56, p. 175-190, 1985.
- CECI, S.J., ROAZZI, A. The effects of context on cognition: portraits from Brazil. In: STERNBERG, R. (Ed.). *Mind in context: interactionist perspectives on human intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- CERASO, J., PROVITERA, A. Sources of error in syllogistic reasoning. *Cognitive Psychology*, n.1, p.400-410, 1971.
- COLE, M., GAY, J., GLICK, J., SHARP, D.W. *The cultural context of learning and thinking*. New York: Basic, 1971.
- COLE, M., SCRIBNER, S. *Culture & thought: a psychological introduction*. New York: John Wiley, 1974.
- DIAS, M.G.B.B. Da lógica do analfabeto à lógica do adolescente: há progresso? *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v.39, p.29-40, 1987.
- DIAS, M.G.B.B., HARRIS, P.L. The effect of make-believe play on deductive reasoning. *British Journal of Developmental Psychology*, v.6, p.207-221, 1988a.
- _____. *Reality versus imagination: their effect on deductive reasoning*. [S.l.], 1988b. Trabalho apresentado na Annual Conference 1988 of the British Psychological Society - Developmental Psychology Section, Pais de Gales, set. 1988.

- _____. O efeito da brincadeira de faz-de-conta no raciocínio da criança. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v.41, n.2, p.95-105, 1989.
- _____. The influence of the imagination on reasoning by young children. *British Journal of Developmental Psychology*, v.8, p.305-318, 1990.
- DOMINOWSKI, R.L. Reasoning. *Interamerican Journal of Psychology*, n.1 1, p.68-77, 1977.
- ENNIS, R.H. An alternative to Piaget's conceptualization of logical competence. *Child Development*, n.47, p.903-919, 1976.
- EVANS, J.St.B.T., BARSTON, I, POLLARD, P. On the conflict between logic and belief in syllogistic reasoning. *Memory and Cognition*, v.1 1, p.295-306, 1983.
- EVANS, J.St.B.T., LYNCH, J.S. Matching bias in the selection task. *British Journal of Psychology*, v.64, p.392-397, 1973.
- FALMAGNE, R.J. *Reasoning: representation and process*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1975.
- FEATHER, N.T. Acceptance and rejection of arguments in relation to attitude strength, critical ability and intolerance of inconsistency. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, v.69, p. 127-136, 1964.
- HAWKINS, J., PEA, R.D., GLICK, J., SCRIBNER, S. Merds that laugh don't like mushrooms: evidence for deductive reasoning by preschoolers. *Developmental Psychology*, V.20, n.4, p.584-594, 1984.
- HENLE, M. On the relation between logic and thinking. *Psychological Review*, v.69, p.366-378, 1962.
- HENLE, M., MICHAEL, M. The influence of attitudes on syllogistic reasoning. *Journal of Social Psychology*, v.44, p. 115-127, 1956.
- HOLANDA, V.M.L. *A influência do contexto de faz-de-conta no exame de problemas silogísticos de formas válidas e inválidas por crianças de 4 e 6 anos de idade*. Recife, 1989. Dissertação (Mestrado em Psicologia) — UFPE.

- JANIS, I., FRINCH, P. The relationship between attitudes towards conclusions and errors in judging logical validity of syllogisms. *Journal of Experimental Psychology*, v.33, p.73-77, 1943.
- KADROFF, J., ROBERGE, J. Developmental analyses of the conditional reasoning abilities of primary-grade children. *Developmental Psychology*, v. 11, p.21-28, 1975.
- KAUFMAN, H., GOLDSTEIN, S. The effects of emotional value of conclusions upon distortion in syllogistic reasoning. *Psychonomic Science*, v.7, p.367-368, 1967.
- LABORATORY OF COMPARATIVE HUMAN COGNITION. Culture and cognitive development. In: MUSSEN, PII. (Ed.). *Handbook of child psychology*. New York: Wiley, 1983. v.1: History, theory and Methods.
- LEFFORD, A. The influence of emotional subject matter on logical reasoning. *Journal of General Psychology*, v.34, p. 127-151,1946.
- LURIA, A.R. *Cognitive development; its cultural and social foundations*. Cambridge: Harvard University Press, 1976.
- MORGAN, J., MORTON, J. The distortion of syllogistic reasoning produced by personal convictions. *Journal of Social Psychology*, v.20, p.39-59, 1944.
- NEISSER, U. *Cognition and reality*. San Francisco: W.H. Freeman, 1976.
- OAKHILL, J., GARNHAM, A., JOHNSON-LAIRD, PN. Belief bias effects in syllogistic reasoning. In: GILHOOLY, K.J., KEANE, M.T.G., LOGIE, R.H., ERDOS, G. (Eds.). *Lines of thinking: reflections on the psychology of thought*. New York: John Wiley, 1990. v.1 : Representation, reasoning, analogy and decision making.
- OLSON, D.R. From utterance to text: the bias of language in speech and writing. *Harvard Educational Review*, n.47, p.257-281, 1977.
- REVLIN, R., LEIRER, V. The effect of personal biases on syllogistic reasoning: rational decisions from personalized representations. In: RFVLIN, R., MAYER, R.E. (Eds.). *Human reasoning*. Washington, DC: Winston-Wiley, 1978.

- REVLIN, R., LEIRER, V., YOPP, H., YOPP, R. The belief-bias effect in formal reasoning: the influence of knowledge on logic. *Memory and Cognition*, v.8, p.584-592, 1980.
- ROAZZI, A. Implicações metodológicas na pesquisa transcultural: a influência do contexto social em tarefas lógicas. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, V.38, n.3, p.71-91, 1986a.
- _____. Social context in experimental psychology. *Ricerche di Psicologia*, V.17, n.1, p.23-45, 1986b.
- _____. *Desenvolvimento cognitivo e pesquisa piagetiana*. [S.l.], 1989. Trabalho apresentado no II Simpósio Brasileiro de Pesquisa e Intercâmbio Científico, Gramado, RS, 19 a 23 de abr. 1989.
- ROAZZI, A., BRYANT, P.E.B. Social class, context and cognitive development. In: LIGHT, P, BUTTERWORTH, G. (Eds.). *Context and cognition: ways of learning and knowing*. Herts: Harvester & Wheatsheaf, 1991.
- ROAZZI, A., BRYANT, P.E.B., SCHLIEMANN, A.D. *Context effects on children's performance of conservation task*. [S.l.], 1988. Trabalho apresentado na Annual Conference of the British Psychological Society, Developmental Psychology Section, set. 1988.
- ROAZZI, A., DIAS, M.G. A influência da motivação em tarefas cognitivas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, [199-].
- SANTOS, C.M.M. *Fazendo de conta tudo pode*. Recife, 1989. Dissertação (Mestrado em Psicologia) — UFPE.
- SCRIBNER, S. Recall of classic syllogisms: a cross-cultural investigation of errors in logical problems. In: FALMAGNE, R. (Ed.) *Reasoning representation and process*. Hillsdale: Erlbaum, 1975.
- _____. Models of thinking and ways of speaking: culture and logic reconsidered. In: JOHNSON-LAIRD, P.N., WASON, P.C. (Eds.). *Thinking*. New York: Cambridge University Press, 1977. p.483-500.
- SERPELL, R. Discrimination of orientation by Zambian children. *Journal of Comparative and Psychological Psychology*, n.75, p.312-316, 1971 a.

- _____. Preference for specific orientation of abstract shapes among Zambian children. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, v.2, p.225-239, 1971 b.
- THOULESS, R. A. Effect of prejudice on reasoning. *British Journal of Psychology*, V.50, p.289-293, 1959.
- WILKINS, M. The effect of changed material on ability to do formal syllogistic reasoning. *Archives of Psychology*, v. 16, p. 102, 1928.

Recebido em 31 de maio de 1994

Maria da Graça B.B. Dias e Antonio Roazzi são professores-adjuntos do mestrado em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

The main aim of this study was to investigate the effect of make-believe mode, form of syllogisms and type of fact in 5-year-old schooled children from medium SES families in England and in nonliterate 5-year-old unschooled children from low SES families in Brazil. This study was a test of the claim that schooling is a pre requisite for deductive reasoning. The results showed that children, English or Brazilian, produced more correct responses and theoretical justifications in the make-believe play condition than in the standard verbal mode. This was especially true for unknown facts and contrary facts. This pattern held for both form forms of syllogism, although in general children 's performance on Modus Ponens inferences was more accurate than on Modus Tollens inferences. Unschooled children s performance was poorer than schooled children s performance. However, this difference was not so strong as that found in the studies reported by Scribner (1977) where unschooled children performed at chance level, adopting the empirical bias. In this study, the unschooled children, although they very often appealed to arbitrary justifications, could adopt a theoretical attitude when the make-believe mode was used.

Ce travail de recherche a eu comme objectif principal l'investigation de l'effet du mode faire-semblant, des formes de syllogisme et des types défaits sur la réussite d'enfants anglais de cinq ans, scolarisés, niveau socio-économique moyen, et d'enfants brésiliens de même âge, non-scolarisés et de bas niveau socio-économique. Les résultats indiquent que les enfants, scolarisés ou non, ont produit un plus grand nombre de réponses correctes, ainsi que de justificatives théoriques dans la condition expérimentale faire-semblant, par rapport à la condition verbale commune. Cet effet a été plus net en ce qui concerne des faits inconnus et des faits contraires aux expériences des enfants. Ce résultat a été observé pour les deux formes de syllogisme étudiées, quoi que, en général, le nombre de réponses correctes a été plus important chez les enfants travaillant avec des problèmes em Modus Ponens, par rapport à ceux travaillant sous modus Tollens. Les enfants non-scolarisés ont obtenu des scores plus bas que ceux des enfants scolarisés. Néanmoins, cette différence n'a pas été aussi forte que celle mentionnée par Scribner (1977), qui a pu constater des scores bas chez des enfants non-scolarisés adoptant un biais empirique. Dans notre étude, bien que les enfants non-scolarisés aient fréquemment fait appel à des justifications arbitraires, ils ont, d'autre part, eu recours à une attitude théorique quand la condition faire-semblant a été proposée.

El objetivo principal de este estudio fue investigar el efecto del modo de fingir formas de silogismos y tipos de hechos en el rendimiento de niños ingleses de 5 años de edad, escolarizadas, de NSE médio y de niños brasileños de 5 años de edad, sin escolaridad de NSE bajo. Los resultados mostraron que los niños, independientemente de si eran escolarizados o no, producían mayor número de respuestas correctas e mayor número de justificativas teóricas en la condición del juego de fingir que en la condición verbal común. Este efecto fue especialmente

marcante para los hechos desconocidos y para los hechos contrarios a las experiencias de los niños. Este padrón fue conservado para ambas formas de silogismos, no obstante, en general el rendimiento de los niños en los problemas envolviendo Modus Ponens haya sido más preciso que en los problemas envolviendo Modus Tollens. Los niños sin escolaridad obtuvieron resultados menores que los escolarizados. Sin embargo, esta diferencia no fue tan fuerte como aquella relatada por Scribner (1977) donde los niños sin escolaridad obtuvieron bajos resultados adoptando una inclinación empírica. En nuestro estudio, a pesar de los niños sin escolaridad haber recurrido frecuentemente a justificativas arbitrarias, estos adoptaron una actitud teórica cuando fue usada la condición de fingir.

Segunda Edição

*Universidade e Sociedade: Uma Nova Dependência?**

Luiz Antonio Cunha

Universidade Federal Fluminense (UFF)

À primeira vista, os dados estatísticos e o discurso oficial sugerem que o potencial do ensino superior, particularmente da universidade, é muito grande na América Latina e no Caribe.

Existem na região 536 universidades e 2.821 instituições de ensino superior, nas quais estão inscritos 6,3 milhões de estudantes e trabalham meio milhão de docentes e pesquisadores. Apesar da magnitude do setor privado no Brasil e na Colômbia, o setor público ocupa na região um lugar destacado, com 51 % das universidades e 42% das outras instituições, compreendendo, no total, 62% dos estudantes.

O discurso dos governantes, por sua vez, tem sido quase sempre muito favorável às universidades e outras instituições de ensino superior: afirma reconhecer sua capacidade inovadora em termos de ciência, cultura e tecnologia; convoca-as a ocupar uma posição de vanguarda no combate à pobreza e à injustiça; pede que aumentem sua inserção no sistema produtivo, de modo a contribuir para o desenvolvimento econômico.

Assim, seria fácil prever um futuro brilhante, heróico e socialmente receptivo para nossas instituições de ensino superior, especialmente para as universidades. Pelo contrário, seria difícil imaginar que tal futuro pareça hoje tão distante para docentes, pesquisadores e estudantes.

Neste texto vou discutir, ainda que brevemente, alguns pressupostos que me parecem equivocados, fonte de uma idealização da educação su-

* Texto elaborado com base em intervenção na Reunião Internacional de Reflexão sobre "Los nuevos roles de la educación superior a nivel mundial: el caso de América Latina y el Caribe", promovida pelo CRESAIC/UNESCO e realizada em Caracas, em maio de 1991. Publicado em *Sueros Contextos y Perspectivas*, Caracas: CRESAIC/UNESCO, 1991, e em *Temas y Pm/Hiestas*, Buenos Aires, v.2, set. 199.V

perior na região, que, num futuro próximo, podem vir a fundamentar políticas governamentais e expectativas na opinião pública, tendentes a responsabilizar as universidades (mais do que outras instituições de ensino superior) pelo não cumprimento dos papéis sociais que lhes seriam inerentes.

Em primeiro lugar, é necessário mencionar que as instituições de ensino superior são muito heterogêneas em termos da dimensão, da estrutura e das atividades que desenvolvem, para que se lhes possa atribuir funções comuns além do ensino propriamente dito. Da mesma maneira, nas universidades da região dificilmente se poderia encontrar, como elementos comuns, algo mais do que o seguinte: oferecimento de cursos superiores numa variedade de áreas e aspiração de autonomia acadêmica e funcional diante do Estado.

Esses elementos são obviamente insuficientes para definir a universidade, pois todos eles poderiam estar presentes, também, em instituições de outro tipo. Parece-me que uma agenda de pesquisa sobre o ensino superior na América Latina e no Caribe deveria dar prioridade à questão da definição *real* da universidade na região, levando em conta (porém não se deixando levar por) o discurso triunfalista para com a universidade idealizada).

Sem embargo, algumas observações podem ser feitas, ainda que como uma primeira aproximação.

O ensino ministrado pelas universidades orienta-se para a formação de profissionais, que são produto de uma tensão difícil de resolver: de um lado, atuam os empregadores e seus agentes, orientados pelo *man-power approach* difuso; de outro, atuam os docentes, regidos pela lógica do desenvolvimento das disciplinas acadêmicas básicas. Pois bem, a lógica de produção de bens e serviços (que preside a atuação dos empregadores e seus agentes) não coincide necessariamente com a produção de conhecimento científico, menos ainda com a produção cultural e artística. Como conciliar a demanda de profissionais para atuar em postos de

trabalho específicos, dotados de conhecimentos imediatos e precisos, com a ampliação do campo científico? O resultado é uma dicotomia que se procura atenuar enfatizando o conhecimento básico (mais distante, portanto, das expectativas imediatas dos empregadores e seus agentes), com a esperança de que a aplicação e/ou a complementação dos conhecimentos necessários seja feita pelos concluintes dos cursos universitários em interação direta com os problemas que enfrentarão.

No entanto, essa orientação encontra resistência tanto da parte dos empregadores e seus agentes, quanto da parte dos estudantes, interessados, estes como aqueles, na aplicação direta e imediata dos conhecimentos fornecidos pelas universidades e outras instituições de ensino superior.

Em nossas universidades, o ensino tem sofrido profundas mudanças, ainda que com desigual intensidade. O processo diferenciado mas persistente de modernização das universidades da região, na direção dos padrões vigentes nos EUA, consiste numa mudança radical na organização dos recursos materiais e humanos. Ao invés de agrupá-los em função dos *produtos* (isto é, em faculdades e institutos), como no modelo napoleônico, passam a ser agrupados em função das economias de escala no plano do uso dos *inclusos* (implicando a estrutura departamental). O conhecimento a ser ensinado tende a ser fragmentado em pequenas unidades — as disciplinas. No plano da universidade, a agregação das disciplinas dá origem aos departamentos, mediante processos indutivos (ao contrário do processo dedutivo que originava a cátedra das universidades, segundo o estilo europeu do século XX. No plano dos estudantes, essa agregação recompõe a estrutura curricular, mediante o emprego de um sistema peculiar de contabilidade acadêmica — o crédito. Assim, a própria estrutura das universidades tende a revelar a vitória do empirismo anglo-saxão sobre o racionalismo francês e o idealismo alemão, os quais presidiram o desenvolvimento do ensino superior na América Latina até os anos 50 do século XX.

A multiplicidade de cursos tem caracterizado as universidades da região, mas de um modo bastante diferente. Se encontramos a expectativa

da "universalidade de campo" como essencial à instituição, há países onde são exigidos somente três cursos superiores para que uma instituição adquira o *status* de universidade. Enquanto alguns países exigem cursos em diferentes campos de conhecimento, outros não impõem essa condição, o que permite a existência de instituições especializadas, como é o caso das universidades pedagógicas e das universidades técnicas (ou tecnológicas).

A autonomia tem sido uma aspiração compartilhada pelas universidades da região, primeiro diante da Igreja, depois diante do Estado, e, em certos países, diante de ambos. O movimento pela Reforma Universitária, originário de Córdoba (1918), formulou um ideário que se difundiu em seguida pela região, no qual a reivindicação de autonomia, como elemento essencial da universidade, ocupava o lugar principal. Todavia, a instabilidade política na região, provocada por intervenções militares no campo político, tem levado nossas universidades a sofrerem cortes de orçamento, destituição de reitores e diretores, expulsão de docentes e estudantes, invasões policiais e, até mesmo, a suspensão de suas atividades. No entanto, o esgotamento dos regimes militares e a retomada do processo democrático não resultou em aumento da autonomia da universidade diante do Estado, seja no que diz respeito aos recursos financeiros, seja em termos acadêmicos e funcionais.

Apesar da festejada grandeza das instituições de educação superior na região, um juízo negativo tem sido feito: seu crescimento teria estado mais vinculado ao sistema político e ideológico do que ao sistema produtivo. Esse juízo tem sido feito com base na comparação de dados da região com os da Europa Ocidental, tomada como referência.

Tal comparação supõe uma imagem fabril, onde o *man-power approach* difuso está presente mediante o pressuposto de que há níveis ótimos de escolaridade para a força de trabalho em cada "etapa" do processo de desenvolvimento econômico.

Com isso, pretende-se demonstrar a insuficiente atenção às necessidades de ensino primário e secundário em proveito do ensino sai-

prior. Mas, a mesma comparação, no sentido inverso, tem servido para ilustrar o "excesso" de oferta de ensino superior em relação aos níveis inferiores, "excesso" esse que deveria ser contido e reduzido.

Mais do que discutir se a oferta de ensino primário e secundário é insuficiente em relação ao ensino superior, ou se este é que é excessivo em relação aos outros, meu interesse aqui é mostrar a inadequação da imagem fabril, destacando que não tem sentido falar da desvinculação do ensino superior em relação ao sistema produtivo, da maneira como se vem fazendo.

Com efeito, se nos livrarmos das limitações da imagem fabril, poderemos encontrar importantes conexões entre a educação superior e o sistema produtivo, além da mera qualificação da força de trabalho. Isto não significa, todavia, que eu pretenda atribuir valor positivo a tais relações.

Como exemplo da importância que as funções das instituições de ensino superior têm para o funcionamento do sistema produtivo, enumero as seguintes:

1. Habilitação diferenciada da força de trabalho para favorecer a distribuição desigual e arbitrária da massa salarial;
2. ampliação da reserva de força de trabalho, de modo a impedir o crescimento dos salários de certas categorias profissionais;
3. absorção temporária de jovens desempregados ou inempregáveis;
4. articulação estreita com as instituições de controle corporativo do mercado de trabalho, contribuindo tanto para a regulação da quantidade, como da qualidade dos profissionais diplomados;
5. inculcação das ideologias que produzem e justificam a divisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual; e
6. acumulação de capital pelas instituições privadas de educação superior.

Como não reconhecer que são todas elas resultado de uma estreita articulação entre as instituições de ensino superior e o sistema produtivo?

No meu entendimento, a insistência na imagem do desajuste encobre um fato muito importante: a produção das universidades em termos de cultura, ciência e tecnologia tem sido *descartada* tanto pelo sistema produtivo quanto pelo próprio sistema educacional.

Apesar de experiências exitosas de aproveitamento de conhecimentos produzidos nas universidades da região pelas empresas públicas e privadas, a situação mais comum é de indiferença. Se, de um lado, ainda existe um certo desprezo dos acadêmicos pela aplicação prática de seu trabalho, não é menos verdadeiro que raras empresas se interessam *de fato* pela incorporação do produto universitário que não sejam os profissionais. Os empresários têm pressa e, por isso, preferem comprar "pacotes tecnológicos" do que financiar o desenvolvimento de produtos ou processos nas e pelas universidades, cujo resultado é obviamente incerto, como toda atividade de pesquisa. As empresas multinacionais, por sua vez, têm no pagamento de *royalties* às suas matrizes uma via adicional de remessa de lucros, não lhes interessando substituí-la pelo desenvolvimento nacional de alternativas. Assim, as universidades da região são depositárias de uma produção tecnológica não absorvida pelo sistema produtivo, motivo de grande frustração, mais naquelas do que neste.

No âmbito do próprio sistema educativo, é fácil comprovar o descarte pelas escolas primária e secundária dos conhecimentos produzidos no nível superior. Antes de tudo, os salários pagos aos professores primários e secundários são tão baixos, que somente atraem os abnegados e os que não encontram outra ocupação, levando a que o pessoal docente continue sendo improvisado. Não obstante, os interesses comerciais das editoras, os preconceitos religiosos e a inércia das administrações educacionais fazem com que os livros didáticos para as escolas primárias e secundárias sejam reimpressos ano após ano, impermeáveis à rápida ampliação e renovação do conhecimento que se processa no nível superior. Infelizmente, as políticas educacionais dificilmente incorporam o resultado das pesquisas e dos experimentos financiados e promovidos pelos mesmos governos que as implementam.

Como que ignorando esse duplo descarte e o caráter hegemônico do processo de globalização da economia, uma nova função tem sido

atribuída às instituições de ensino superior, especialmente às universidades: a produção de conhecimentos que propiciem e acelerem a reinserção dos países da região no mercado mundial.

Mas, se levarmos em conta a globalização hegemônica e o duplo descarte da produção de nossas universidades, deduziremos que se poderia estar transformando o caráter da dependência dessas instituições: em vez da dependência diante da Igreja ou do Estado, a dependência diante do mercado. Este, ao contrário daquelas outras fontes de constrangimento, não é passível de ser personificado em figuras-símbolo, como é o caso do bispo ou do general-presidente. Ao invés de ser indicador de debilidade, a não personificação das forças de constrangimento do mercado revela seu poder, proveniente, também, da dissimulação dos mecanismos de controle sobre a produção acadêmica.

Ademais, é preciso chamar a atenção para a existência de contradições nessa articulação pretendida: o mesmo mercado que tem sido assinalado como motor e destinatário da produção universitária contribui para o enfraquecimento dessa instituição. Senão vejamos:

1. O crescimento indiscriminado das instituições privadas de ensino superior, em geral de baixa qualidade, tem pressionado os organismos governamentais de fomento a desviar das instituições públicas parcelas crescentes de recursos, dificultando, quando não inviabilizando, o desenvolvimento da pesquisa universitária;

2. os baixos salários pagos pelas universidades públicas e a crescente dificuldade de obtenção de recursos para pesquisa promovem a evasão de pessoal altamente qualificado para outras atividades, quando não para outros países;

3. os altos subsídios dados pelos governos dos países desenvolvidos do Norte a suas universidades, como, também, o forte investimento em pesquisa e desenvolvimento pelas empresas multinacionais condenam à obsolescência os conhecimentos produzidos em nossas universidades, em proveito da venda de "pacotes tecnológicos", de marcas e de processos.

Mesmo assim, quando existe interesse direto de uma empresa no desenvolvimento de um certo projeto, está presente a contradição entre

duas lógicas: de um lado, a lógica empresarial, que exige a apropriação *privada* dos resultados do projeto de que participa, preservando-o mediante cláusulas de uso restrito e de segredo; de outro lado, a lógica universitária, de inequívoca base iluminista, que pretende a apropriação *coletiva* do saber mediante sua mais ampla difusão.

Por fim, mas não em último lugar, cumpre dizer que as universidades da região podem inserir-se no mercado, sem perder sua autonomia, com a condição de determinarem quando, como e para que se fará tal inserção. Mas, sendo fiel aos seus princípios, elas não poderiam deixar de atuar, também, *contra* o mercado, cujos mecanismos, tão celebrados neste momento de globalização hegemônica, reproduzem eficazmente a miséria e a dominação em nossos países.

Referencias bibliográficas

A CIÊNCIA e um bem público. *Ciencia Hoje*, Rio de Janeiro, v. 12, n.71, mar. 1991.

CUNHA, Luiz Antônio. A universidade brasileira nos anos 80: sintomas de regressão institucional. *Em Aberto*, Brasília, v.8, n.43, p.3-9, jul./set. 1989.

_____. Public policies for higher education in Brazil. *Higher Education Policy*, London, v.3, n.2, 1990.

LOPEZ, Ospina Gustavo. Gestión del conocimiento: processo tecnológico, mundo productivo y académico. *Educación Superior y Sociedad*, Caracas, v.1, n.2, jul./dic. 1990.

RODRIGUES, Araújo Octavio. Neoliberalismo, crisis y universidades en México. *Nueva Sociedad*, Caracas, n.107, mayo/jun. 1990.

Luiz Antônio Cunha é professor titular de Sociologia da Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense(UFF).

Tradução

*A Idéia da Universidade: Processos de Aprendizagem**

Jurgen Habermas

No primeiro número do primeiro volume da revista "D/c *Wandlung*" (A Mudança), fundada por Karl Jaspers e Alfred Weber, Dolf Sternberger e Alexander Mitscherlich, pode ler-se o discurso pronunciado pelo filósofo, regressado da "emigração interior" à sua cátedra, na reabertura da Universidade de Heidelberg em 1945: Karl Jaspers. "VI *Renovação da Universidade*". Com a ênfase do recomeço suscitada pela situação histórica do momento, Jaspers retoma então a idéia central do seu escrito sobre "VI *Idéia da Universidade*", publicado em 1923 e reeditado em 1946. Quinze anos mais tarde, em 1961, o livro reapareceu numa nova versão.

Jaspers continua a partir candidamente de premissas que radicam na sociologia implícita do idealismo alemão. De acordo com elas, as estruturas institucionais são formações do espírito objectivo. Uma instituição só manterá a sua funcionalidade na medida em que seja capaz de encarnar de forma viva a idéia que lhe é inerente. Logo que o espírito abandona, uma instituição cristaliza em qualquer coisa de meramente mecânico, do mesmo modo que o organismo desanimizado se desintegra em matéria morta.

Também a universidade deixa de constituir uma totalidade a partir do momento em que os laços que consolidam a sua consciência corporativa

* Texto de uma conferência proferida no Instituto Alemão, no dia 30-03-87, em Lisboa. Agradece-se ao Prof. Jurgen Habermas a autorização de publicação e ao Instituto Alemão de Lisboa as facilidades concedidas.

Nota do Editor: Publicado originalmente na *Revista de Educação*, Lisboa, Portugal, vol 2, p-3-9, 1987. Republicado aqui com a permissão da citada revista, mantidas as peculiaridades lingüísticas da tradução portuguesa.

se desintegram. As funções que a universidade desempenha para a sociedade permaneceriam assim ligadas, como que a partir de dentro, com os Objectivos, os motivos e as acções dos membros que nela colaboram em regime de divisão de tarefas, ao nível de uma rede de intenções comuns. Neste sentido, a universidade deve representar enquanto instituição, cimentar enquanto centro motivador, uma forma de vida intersubjectivamente partilhada pelos seus membros, com um estatuto que se pode dizer exemplar. Aquilo que desde Humboldt dá pelo nome de "Idéia da Universidade" é o projecto de materialização de uma forma de vida ideal. Esta idéia distinguir-se-á ainda de outras idéias fundadoras pelo facto de não remeter apenas para uma das muitas formas de vida particulares dos começos da sociedade burguesa, estratificada em corporações profissionais, mas antes — mercê das suas afinidades com a ciência e a verdade — para uma instância universal anterior ao pluralismo das formas de vida sociais. A idéia da universidade remete para os princípios culturais segundo os quais se constituem *todas* as configurações do espírito objectivo.

Mesmo abstraindo desta excessiva pretensão de exemplaridade, não será já de si irrealista a premissa que pretende que uma estrutura inabarcável e incontrolável como o sistema universitário moderno deve estar perpassada e ser sustentada pela forma de pensar comum de todos os seus membros? "Só quem traz em si a idéia da universidade pode pensar e agir de forma adequada em prol da universidade": não deveria Jaspers ter já aprendido com Max Weber que a realidade organizacional, na qual se sedimentam os sistemas parciais funcionalmente especificados de uma sociedade altamente diferenciada, assenta sobre premissas completamente diferentes? A capacidade funcional de tais organizações e instituições depende precisamente do facto de os motivos dos seus membros estarem desligados dos Objectivos e das funções da organização. As organizações já não incarnarli idéias. Pretender vinculá-las a idéias significa limitar o seu âmbito operativo ao horizonte relativamente estreito do mundo da vida (*Lebenswelt*) intersubjectivamente partilhado pelos seus membros. Um dos muitos artigos com que o jornal *Frankfurter Allgemeine Zeitung* (FAZ) homenageou a Universidade de Heidelberg pelo seu sexto centenário

chega também a esta conclusão bem sóbria: "A profissão de fé em Humboldt é a mentira vital das nossas universidades, pois elas não têm qualquer idéia". De um ponto de vista como este, todos os reformadores universitários que, como Jaspers, apelaram (e, num tom que vai enfraquecendo, ainda apelam) para a idéia da universidade, se incluem entre aqueles espíritos que, numa atitude meramente defensiva, fazem uma crítica civilizacional hostil à modernização.

Jaspers não estava, pois, livre dos traços idealistas de um pessimismo civilizacional estranho à sociologia e culturalmente elitista, que o mesmo é dizer da ideologia de fundo dos mandarins alemães. Mas não foi o único, nem sequer o mais influente entre aqueles que, nos anos sessenta, clamaram pela permanência de uma reforma da universidade retomando as idéias dos reformadores prussianos. Em 1963, dois anos depois da nova versão do escrito de Jaspers, entrava em cena Helmut Schelsky, com um livro de marca inconfundível já no próprio título: "*Solidão e Liberdade*". E dois anos mais tarde aparece a versão final de um memorando (primeiramente apresentado em 1961) da Liga dos Estudantes Socialistas Alemães (SDS) com o título "A Universidade na Democracia". Três escritos reformadores provenientes de três gerações e de três perspectivas diferentes. Eles assinalam uma distância cada vez maior em relação a Humboldt — e uma crescente sobriedade de marca sociológica em relação à idéia da universidade. Apesar da distância entre gerações e da mudança de mentalidades entretanto verificada, nenhum destes três intervenientes abandonou a perspectiva de uma renovação crítica precisamente daquela idéia.

Vinte anos e uma reforma organizativa da universidade, tibia e em parte renegada, nos separam hoje destas tentativas de encontrar uma nova forma para a universidade à luz da sua idéia renovada. Que aprendemos nós com estes vinte anos? Tudo parece indicar que quem tinha razão eram aqueles realistas que, como nota Jaspers, logo a seguir à Primeira Guerra proclamavam: "A idéia da universidade está morta! Deixemo-nos de ilusões e de perseguir fantasmas!" Ou será que não entendemos

correctamente o papel que uma tal idéa poderia continuar a desempenhar na formação de uma consciência própria dos processos de aprendizagem a nível universitário? *Teria* a universidade que deixar, cair, como um invólucro vazio, nessa sua caminhada para a especialização funcional adentro de um sistema científico em diferenciação acelerada, aquilo a que em tempos chamara a sua idéa? Ou será que a forma universitária dos processos de aprendizagem científica organizados depende, ainda hoje, de *um feixe convergente* de funções que não exige necessariamente um modelo dominante mas, com certeza, uma certa comunhão na imagem que de si projectam os membros da universidade — que o mesmo é dizer um resto de consciência corporativa?

Por via deste curioso feixe de funções, as universidades estão ainda enraizadas no "mundo da vida". No entanto, os fenômenos gerais de socialização, da transmissão de saberes e da formação de uma vontade de integração social, através dos quais o "mundo da vida" se reproduz, continuam-se no interior da universidade apenas sob as condições, altamente artificiais, de um processo de aprendizagem científica programado para a obtenção de conhecimentos Objectivos. Enquanto esta unidade de funções se não desagregar completamente, a idéa da universidade não estará totalmente morta. É preciso não subestimar a complexidade e a diferenciação interna deste complexo coeso. Na hora do nascimento da universidade clássica alemã, os reformadores prussianos conceberam-na à luz de uma imagem que sugere desde logo uma relação ainda muito simplificada, entre os processos de aprendizagem científica e as formas de vida das sociedades modernas. O que eles fizeram, a partir da sua perspectiva de uma filosofia idealista da reconciliação, foi atribuir à universidade uma força de totalização que desde logo se revelaria ser uma exigência a que esta instituição não podia corresponder. Foi em grande parte a este impulso que a idéa de universidade na Alemanha ficou a dever o seu fascínio — até aos anos sessenta do nosso século.

Para clarificar a complexidade das articulações entre a universidade e o "mundo da vida", proponho-me libertar o cerne da idéa da universidade de uma série de "casas" que o envolvem e que foram simplificando

excessivamente aquela idéia. Começo por retomar a idéia clássica de Schelling, Humboldt e Schleiermacher, para depois me debruçar sobre as três variantes da sua renovação, com Jaspers, Schelsk e os reformadores do SDS.

»

Humboldt e Schleiermacher associam à idéia de universidade dois pensamentos centrais. Em primeiro lugar preocupa-os o problema das possibilidades de institucionalização da ciência moderna, liberta das tutelas da religião e da Igreja, de modo a que a sua autonomia não seja posta em perigo por outras instâncias — quer elas sejam as imposições da autoridade do Estado, que possibilita a existência exterior da ciência, quer se trate das pressões da sociedade burguesa, interessada nos resultados úteis do trabalho científico. Humboldt e Schleiermacher vêem a solução do problema numa autonomia científica com organização estatal, que protegeria as instituições científicas contra as intervenções políticas e contra os imperativos sociais. Por outro lado, interessa-lhes explicar também porque razão é do próprio interesse do Estado garantir à universidade essa imagem exterior de uma liberdade ilimitada no seu interior. A idéia de um tal "Estado de cultura" recomendar-se-ia pelas próprias conseqüências benéficas que derivariam da força unificadora e totalizante de uma ciência institucionalizada sob a forma da investigação. Basta que o trabalho científico se entregue à dinâmica interna dos processos de investigação: assim — disso estavam ambos convencidos — a cultura moral e toda a vida espiritual da nação convergiriam nas instituições científicas superiores como num foco.

Estas duas idéias fundem-se na ideia da universidade e explicam algumas das mais óbvias características da tradição universitária alemã. Permitem, em primeiro lugar, compreender a relação afirmativa com o Estado por parte de uma ciência universitária que se apresenta como apolítica; em segundo lugar, a atitude defensiva da universidade para com a praxis no plano profissional, particularmente em relação às exigências de uma função formativa, que poderia pôr em risco o princípio da unidade

de ensino e investigação; e, em terceiro lugar, a posição central das faculdades de ciências humanas no âmbito da universidade, bem como a ênfase posta na importância da ciência para a cultura e a sociedade em geral. Da idéia da universidade resulta, portanto, de um lado, a acentuação da idéia — muito susceptível de desenvolvimentos posteriores, porque remete para a especificidade funcional do sistema científico — da autonomia da ciência (uma autonomia que deve ser entendida apenas na "Solidão e Liberdade" da distância em relação à sociedade burguesa e ao espaço público político); do outro lado, a força universal e culturalmente determinante de uma ciência que concentraria em si, reflexivamente, a totalidade do "mundo da vida".

Os reformadores da altura podiam conceber o processo científico como um processo circular de ensino e investigação narcisisticamente fechado, uma vez que a filosofia do idealismo alemão, em si mesma, exigia a *unidade de ensino e investigação*. Enquanto que hoje separamos a discussão sobre o estudo actual da investigação da exposição desse nível do conhecimento no âmbito do ensino, Schelling mostra, nas suas "*Lições sobre o Método do Estudo Acadêmico*", que a construção do pensamento filosófico gera a forma da sua transmissão pedagógica: esta concepção de teoria exigia, assim, um processo de construção estruturante que coincidia com a sua exposição curricular.

De forma semelhante se entendia que a universidade devia a sua ligação interna com o "mundo da vida" à força totalizante da ciência. Estes reformadores atribuíam à filosofia uma força unificadora com referência a três aspectos a que hoje chamaríamos tradição cultural, socialização e integração social. A ciência filosófica fundamental era, em primeiro lugar, de base *enciclopédica* e estava por isso em condições de assegurar a unidade na diversidade das disciplinas científicas, bem como a unidade da ciência com a arte e a crítica, por um lado, e o direito e a moral, por outro lado. A filosofia apresentava-se como a forma de reflexão da cultura no seu todo. Em segundo lugar, o seu fundo *platonista* asseguraria a unidade dos processos de investigação e dos processos de formação humana. Pensava-se, de facto, que as idéias, ao serem apreendidas, se tornam simultaneamente constitutivas do carácter ético

do sujeito de conhecimento, libertando-o assim de toda a unilateralidade. A elevação ao absoluto abre caminho para o desenvolvimento universal e pleno da individualidade. Como o convívio com este tipo de ciência é um factor de razão, "os viveiros da ciência podem também ser instituições de cultura geral". Finalmente, *o fundamento de reflexão filosófica* de toda a construção teórica prometia a unidade de ciência e esclarecimento crítico (*Aufklärung*). Enquanto que hoje a filosofia se transformou numa disciplina que atrai o interesse esotérico de especialistas, uma filosofia que se fundamentava na relação do sujeito de conhecimento consigo próprio e desenvolvia todos os conteúdos de conhecimento por via de uma dinâmica reflexiva de pensar, estava em condições de satisfazer, simultaneamente, o interesse esotérico do especialista pela ciência e o interesse exotérico do leigo no conhecimento de si e no esclarecimento crítico. Aprendendo o seu tempo na ideia, a filosofia, dirá mais tarde Hegel, deve substituir a força socialmente integradora da religião pela força reconciliadora da razão. Por isso, Fichte pôde já ver na universidade, que se limita ainda a institucionalizar uma ciência deste teor, o berço de uma sociedade emancipada futura, e mesmo *umfonun* de formação nacional. Uma ciência que assim propicia o exercício da reflexão leva à clarificação, não das coisas que nos permanecem estranhas, mas sim das raízes mais profundas da nossa própria vida.

O risco e o carácter inverossímil da ideia de universidade que nos surge naqueles célebres documentos de fundação só se manifestam em toda a sua extensão quando pensamos nas condições exigidas para a institucionalização de uma tal ciência — uma ciência que, como se viu, possibilitaria e garantiria, apenas através de sua estrutura interna, a unidade de ensino e investigação, a unidade das ciências e da cultura geral e ainda a unidade de ciência e esclarecimento crítico (*Aufklärung*).

A unidade de investigação e ensino, entendida no seu sentido mais específico, significa que só se ensina e se aprende à medida das necessidades do processo inovador do progresso científico. A ciência deve também poder reproduzir-se a si própria, significando isto que os professores devem formar a sua própria descendência científica. O futuro investigador é o único objectivo em função do qual a universidade dos sábios investigadores assume tarefas formativas. Apesar de tudo, esta limitação da formação

profissional na universidade à preparação de novas gerações de cientistas, manteve uma certa plausibilidade, pelo menos para as faculdades de ciências humanas, enquanto o corpo de professores era complementado a partir do círculo dos professores liceais por eles formados.

Por outro lado, a idéia da unidade das ciências só poderia afirmar-se se as faculdades superiores se submetessem à liderança científica de uma faculdade de artistas totalmente transformada, e se a filosofia, que aí tinha o seu lugar, avançasse realmente para a posição de ciência fundamental de uma liga das ciências da natureza e do espírito. É este o sentido da polemica contra as ciências utilitárias (ou ciências "ganha-pão"), contra a dispersão em escolas especializadas, contra o carácter meramente derivado daquelas faculdades "que encontram a sua unidade, não directamente no conhecimento, mas numa actividade da vida exterior". A consequência necessária destas posições, desde logo imposta à revelia dos factos, foi a da reivindicação da hegemonia das faculdades de filosofia, "uma vez que todos os membros da universidade, sem distinção de faculdades, nelas têm de encontrar as suas raízes" (*Schleiermacher*).

A unidade de ciência e cultura geral tinha como pressuposto institucional a unidade de mestres e discípulos: "A relação professor-aluno mudou completamente: não é o primeiro que serve o segundo, ambos servem a ciência". Esta relação de tipo complementar, fundada na cooperação e essencialmente igualitária, haveria de ganhar corpo nas modalidades de funcionamento dos seminários. E era incompatível com a estrutura personalizada que, em breve, se delinaria nos institutos hierarquicamente organizados, para uma investigação orientada pelo modelo das ciências naturais experimentais.

Foi, finalmente, empolada um tanto a idéia da unidade entre a ciência e o esclarecimento crítico (*Aufklärung*), a partir do momento em que se sobrecarregou a autonomia da ciência com a expectativa de que a universidade pudesse, intramuros e como que numa espécie de microcosmos, antecipar uma sociedade de homens livres e iguais. A ciência filosófica parecia concentrar de tal modo em si as competências gerais da espécie que, da perspectiva de Humboldt, as instituições científicas superiores

constituíam, não apenas o topo de todo o sistema educativo, mas também a "cúpula da cultura moral da nação". O certo é que desde o princípio não ficou claro como iria conciliar-se a missão crítico-emancipatória com a abstinência política, que era afinal o preço que a universidade tinha de pagar pela organização estatal da sua liberdade. Estes pressupostos institucionais para a implementação da ideia fundadora da universidade alemã, ou nunca estiveram verdadeiramente presentes, ou se revelaram, ao longo do século XIX, cada vez menos concretizáveis na prática. Um sistema diferenciado de actividades exigia desde logo a preparação científica para cada vez mais profissões académicas. A longo prazo, as escolas técnicas superiores, as escolas comerciais, as escolas superiores de pedagogia, as escolas de belas-artes, não podiam manter-se à margem da universidade. Depois, as ciências empíricas, nascidas no seio das faculdades de filosofia, passaram a seguir um ideal de racionalidade metodológica que condenava ao fracasso qualquer tentativa de integração enciclopédica dos seus conteúdos numa hermenêutica filosófica global. Esta emancipação das ciências empíricas marcou a decadência das interpretações monistas e metafísicas do mundo, e, no meio de um pluralismo de forças ideológicas, a filosofia perdeu também o seu monopólio como base interpretativa da cultura em geral. Em terceiro lugar, a ciência ganhou terreno como força produtiva importante da sociedade industrializada. Pensando no Instituto Liebig em Gießen, o governo do Estado de Baden acentuava, por exemplo "a importância da química para a agricultura", já em 1850. As ciências da natureza perderam parte da sua função de suporte de uma imagem do mundo a favor da produção de saber tecnicamente aplicável. As condições de trabalho da investigação organizada em institutos favoreciam mais os imperativos funcionais da economia e da administração do que os da cultura geral. Por fim, a formação académica serviu na Alemanha de factor de demarcação social para uma camada da burguesia culta, orientada pelo modelo do funcionário superior. Esta consolidação da diferenciação profissional entre formação escolar geral e formação académica veio, porém, reafirmar estruturas de classe que desmentiam definitivamente o

conteúdo universalista da idéia da universidade e as promessas de emancipação social global a ela associadas.

Quanto mais estas contra-correntes eram consciencializadas, tanto mais a idéia da universidade tinha de se afirmar contra os factos — e acabou por degenerar em ideologia de uma camada profissional com elevado prestígio social. No que diz respeito às ciências sociais e humanas, Fritz K. Ringer situa a decadência da cultura dos mandarins alemães no período entre 1890 e 1933. Na esfera de uma interioridade protegida pelo poder, que era a desses mandarins, o ideal cultural neo-humanista transformou-se na consciência, perpassada pela ideia de uma aristocracia do espírito, apolítica e acomodatória, própria de uma Escola toda voltada para a investigação, distante da praxis e endogenamente autônoma. É claro que também temos de ver o lado positivo. A idéia da universidade contribuiu, nas suas duas formas — enquanto idéia e enquanto ideologia — para o esplendor e o êxito internacional incomparável da universidade alemã e da sua ciência durante o século XIX e até aos anos trinta do nosso século. Com a sua organização estatal da autonomia científica, ela transferiu a diferenciação das disciplinas científicas para a dinâmica interna, livre dos próprios processos de investigação. A Sombra de um humanismo cultural só superficialmente absorvido, as ciências da natureza ganharam rapidamente a sua autonomia e transformaram-se, com o seu trabalho de investigação organizado em institutos, num modelo que deu frutos também no plano das ciências sociais e humanas funcionando em regime de seminários, isto apesar de todo o peso do seu espírito positivista. Ao mesmo tempo, a ideologia dos mandarins alemães proporcionou à universidade uma forte consciência de si enquanto corpo, programas de apoio por parte das instâncias culturais do Estado e uma posição socialmente reconhecida. E — "last but not least" — o excedente utópico inerente à idéia de universidade permitiu manter ainda um potencial crítico que convergia com as convicções, a um tempo universalistas e individualistas, do racionalismo ocidental — e que, de tempos a tempos, pôde ser reanimado com vista a uma renovação da instituição.

Era assim, de qualquer modo, que pensavam os reformados nos começos da década de sessenta. Depois de 1945, o primeiro impulso para a renovação tinha sido insuficiente. Para além de um esgotamento em termos materiais, tinha-se esgotado nessa altura também a consciência corporativa. A idéia da universidade, na sua forma tradicional da ideologia dos mandarins, tinha sobrevivido também ao nazismo. Mas, pela sua comprovada impotência contra o regime nazi ou mesmo pela cumplicidade com ele, provou-se aos olhos de toda a gente que ela era uma idéia sem substância. Apesar de tudo, depois de 1945, os apaniguados tradicionalistas da idéia humboldtiana tiveram mesmo na defensiva, força suficiente para retardar tentativas de reforma bem intencionadas, e para se entenderem com os pragmatistas do Conselho para a Ciência, fundado no fim dos anos 50. O inevitável crescimento quantitativo das universidades processou-se então como uma expansão adentro de estruturas inalteradas.

E numa situação como esta que Jaspers regressa a Humboldt e que Sehelsky e os estudantes do SDS tentam uma apropriação crítica da mesma herança, munidos de um instrumentário sociológico que lhes permite uma maior distanciação, e que explica o facto de fazerem anteceder as suas propostas de reforma de um sóbrio diagnóstico das mudanças estruturais entretanto verificadas na universidade. Como fundo, reconhecem-se já as comparações, a nível internacional, dos sociólogos da cultura, as análises económicas do mercado de trabalho, os postulados cívicos dos responsáveis pela política cultural e educativa. Tudo isto é sintetizado por Schelsky na sua fórmula dos "postulados Objectivos". É que estes processos têm um caracter sistêmico e geram estruturas que se autonomizam em relação ao "mundo da vida": esvaziam a consciência corporativa da universidade e destroem aquelas ficções de unidade que Humboldt, Schleiermacher e Schelling pretendiam fundamentar com a força totalizante da reflexão científica. O curioso é que nem Schelsky nem os reformadores de esquerda se decidem por uma mera adaptação das universidades aos postulados Objectivos do momento: eles não apostam no tipo de reforma tecnocrática permanente, que entretanto começava

realmente a dominar a cena. Num autor como Schelsky, a sua teoria da tecnocracia, desenvolvida na altura, deixaria mesmo esperar uma opção desse tipo. Em vez disso, porém, Schelsky retoma as idéias de Humboldt e apela para a necessidade de "dar forma" (*gesialten*) a esses postulados Objectivos: "O facto essencial é que estas tendências objectivas do desenvolvimento são unilaterais... e que por isso devem ser activadas, tanto numa ligação à tradição, como por forças estruturantes de sinal contrário, que não são óbvias, e a que só pode chegar através de um grande esforço criativo". Insiste-se em que o sistema científico diferenciado não deve desenvolver-se apenas em ligação com a economia, a técnica e a administração, mas antes, por meio da sua tradicional convergência de funções, manter-se enraizado no "mundo da vida". E uma vez mais esse feixe convergente de funções deve encontrar a sua legitimação na própria estrutura da ciência.

As iniciativas de reforma de maior exigência teórica nos começos da década de 60 voltam, como se vê, a partir de uma idéia de ciência a que se pode ainda atribuir uma qualquer força unificadora; e uma vez mais a universidade é entendida apenas como a sua forma exterior e organizativa. É claro que a posição relativa da filosofia perante as ciências se tinha entretanto alterado de tal modo que ela deixara de ser o centro das ciências especializadas e diferenciadas. Mas quem iria ocupar o lugar deixado vago? E seria mesmo necessário continuar agarrado à idéia da unidade das ciências? A força totalizante do processo científico não podia com certeza continuar a ser pensada como síntese, nem hipostasiada com recurso a uma relação objectal de tipo metafísico com o absoluto ou com a totalidade do mundo. Uma teoria que arriscasse o recurso a uma totalidade — directamente ou no percurso através das ciências específicas — era agora inconcebível.

A resposta de Jaspers é relativamente convencional. Concede que a racionalidade das ciências empíricas, de Objectivos abertos e determinadas apenas pelo método, é meramente processual e não pode já fundamentar uma unidade de conteúdo num cânone de disciplinas que se vão diferenciando de forma imprevisível; mas, à filosofia, que começou por ser empurrada para a periferia e depois se viu confinada às tarefas do

esclarecimento da situação existencial e da análise de uma globalidade não objectivável, estará destinado no escrito de Jaspers ainda um papel especial frente às disciplinas liberais. As ciências precisarão até da liderança da filosofia, porque só ela é garante do motivo da vontade absoluta de saber e do hábito das formas de pensamento científico pela reflexão, e só ela poderia assegurar o pressuposto e a certeza das idéias condutoras de uma investigação.

Menos idealistas são as considerações de Schelsky, que substitui a filosofia por uma teoria das ciências. Parte de uma tripartição do cânone de disciplinas em ciências da natureza, sociais e humanas. As disciplinas desenvolvem-se de forma autônoma, mas aqueles três grupos estão, nas suas formas de saber específicas, funcionalmente articulados de forma diferente com a sociedade moderna. Não podem já ser abarcados na sua totalidade pela reflexão filosófica; o que acontece é que a filosofia "emigra" para as várias ciências e aninha-se nelas como uma forma de auto-reflexão de uma dada disciplina. Nasce assim um equivalente para as unidades da universidade humboldtiana, entretanto fictícias: "*Derivando das ciências específicas*" e transcendendo-as criticamente na medida em que as transforma em seu objecto, a filosofia volta a apoderar-se indirectamente da totalidade da civilização científica como seu objecto. Analisando os limites e as condições de cada ciência particular, ela confere-lhe uma abertura face ao estrangulamento das suas "relações com o mundo".

Eu próprio me assumi, pela mesma altura, como paladino de uma crítica material da ciência, cuja função era a de esclarecer a articulação entre fundamentos metodológicos, pressupostos globais de fundo e contextos Objectivos de aplicação prática. Eu tinha, como Schelsky, a esperança de que, a este nível de auto-reflexão crítico-científica, se pudessem clarificar, a partir de si próprias, as relações dos processos de investigação com o "mundo da vida" — e não apenas as relações com os processos de aplicação prática da informação científica, mas sobretudo as relações com a totalidade cultural, como os processos gerais de socialização, a continuidade das tradições e o esclarecimento político do espaço público.

Há ainda um outro elemento da herança humboldtiana que renasceu com estas iniciativas para uma reforma. Refiro-me ao significado exemplar atribuído à autonomia da ciência, independentemente da garantia constitucional da liberdade de ensino e investigação. Jaspers entendia por autonomia científica a concretização de uma rede comunicativa a nível internacional, que protegeria os Estados livres dos totalitários. Schelsky empresta a esse conceito uma nota personalista-existencial: autonomia científica seria a distanciação, exercida na solidão do dever, e a atitude eticamente soberana, em relação a coerções práticas como as reificações de ordem sistêmica que resultavam das deficiências estruturantes dos postulados Objectivos da sociedade moderna. E para os autores do memorando do SDS, como em geral para os reformadores de esquerda, associava-se àquilo que na altura defendíamos como democratização da universidade, não exatamente a transposição para a universidade de modelos institucionais de formação de uma vontade política, não a constituição de um Estado dentro do Estado, mas com certeza a expectativa de uma capacidade de acção política exemplarmente entendida como uma forma de auto-gestão participada.

Numa adenda ao seu livro, Schelsky explica em 1970 o fracasso das reformas pelo facto de o sistema científico se ter diferenciado em alto grau sob a pressão de uma complexidade cada vez maior, e por isso "não pode ser sustentado, nas suas diversas funções, por um modelo referencial (*Leitbild*) aglutinador". A expressão "modelo referencial" denuncia certas premissas que talvez fossem demasiado ingênuas para poderem acompanhar a dinâmica diferenciadora da investigação. Irrealista era claramente a suposição de que seria possível implantar no seio de uma investigação organizada em disciplinas uma forma de reflexão que não emergisse da própria lógica da investigação científica. A história das ciências empíricas modernas ensina-nos que a "normal science" se caracteriza por práticas de rotina e por um objectivismo que protege o dia-a-dia da investigação de possíveis problematizações. Os impulsos para a reflexão são desencadeados por crises, mas mesmo nessas alturas a rejeição de paradigmas em degenerescência em favor de novos paradigmas faz-se normalmente de forma espontânea. Nos casos, porém, em que se verifica uma prática contínua de reflexão sobre os fundamentos

c de crítica da ciência, estas tendem a estabelecer-se — como a própria filosofia — como disciplinas próprias paralelamente a outras. Não menos irrealista foi a expectativa de que a auto-gestão colegial das universidades, só pela acção de uma participação funcionalmente organizada dos grupos intervenientes, alcançaria uma dinamização e uma capacidade de acção políticas — sobretudo quando se sabia que a reforma teria de ser conseguida por via administrativa, contra a vontade dos professores.

Mas se nem mesmo à luz destas premissas se pode salvar a coesão interna da universidade, não seremos nós então forçados a reconhecer que esta instituição pode perfeitamente viver sem aquela idéia que um dia teve de si e a que tão fortemente se apegou?

IV

A teoria sociológica dos sistemas assume, já na escolha dos seus conceitos fundamentais, uma posição apriorística: pretende que *todos* os campos de acção social abaixo do nível das orientações normativas devem a sua coesão à acção de mecanismos de controlo valorativamente neutros, como o dinheiro ou o poder administrativo. Para a teoria dos sistemas, a força integradora de idéias e instituições insere-se aprioristicamente na superestrutura mais ou menos funcional de um substrato de fluxos de acção e comunicação, sistematicamente coordenados e podendo prescindir de normas. Considero precipitada esta posição apriorística puramente metodológica. As normas e as orientações valorativas inserem-se sempre em contextos de vida prática, e por mais diferenciados que estes sejam, eles são a totalidade de fundo, e reabsorvem por isso todos os processos de diferenciação no amplexo da sua totalização.

A actividade científica continua, até hoje, a desenvolver-se no âmbito de um sistema de instituições *com funções múltiplas e convergentes* — em escolas superiores científicas que de modo nenhum nasceram do horizonte do "mundo da vida" como as empresas capitalistas ou os organismos internacionais. Estamos ainda para saber se os grandes projectos e a investigação fundamental, deslocados para fora da universidade, serão capazes de se libertar totalmente do processo generativo da ciência organizada no âmbito dessas universidades, se essas formas de investigação

conseguirão andar por si próprias, ou se manterão um estatuto parasitário. Contra a sobregeneralização da teoria dos sistemas fala desde logo a experiência que Schelsky refere nos seguintes termos: "O que há de único na história institucional da universidade moderna é o facto de neste caso a diferenciação de funções se processar adentro da mesma instituição, e assim se não verificarem praticamente perdas funcionais devido à entrega de tarefas a outras organizações. Pelo contrário, pode até falar-se de um enriquecimento funcional, ou pelo menos de um aumento da importância e de um alargamento do âmbito das funções da universidade na sua evolução ao longo dos últimos cem anos".

Também Talcott Parsons, no seu livro ainda hoje determinante para uma sociologia da universidade americana, parte muito simplesmente do princípio de que o sistema universitário *preenche simultaneamente quatro* funções: a função central (a) da investigação e da formação de novas gerações científicas acompanhadas de perto (b) a preparação para a carreira académica (e a produção de saber tecnicamente aplicável), bem como (c) tarefas que se prendem com a cultura em geral e (d) contributos para a criação de uma consciência cultural própria e para o processo de formação intelectual crítica. Parsons tem como horizonte de referência o sistema universitário americano, institucionalmente mais diferenciado, e atribui as três primeiras funções a diferentes instituições — graduate schools, Professional schools e colleges. Mas cada uma destas instituições é, em si, tão diferenciada que se desdobra e reparte, com variações de ênfase, por todas as funções. Só a quarta função não tem uma instituição que especificamente a suporte: realiza-se através da actividade intelectual dos professores. Atentemos no facto de que Parsons integra nestas quatro funções duas coisas essenciais: não apenas o trabalho de esclarecimento e formação crítica, voltado para fora e dirigido ao espaço público, mas também a reflexão sobre o papel próprio das ciências e sobre a relação entre as esferas de valor culturais da ciência, da moral e da arte. Teremos então de concluir que este catálogo de funções propõe, sob forma nova, precisamente aquilo que os reformadores prussianos, no seu tempo, tinham

feito valer como "unidades": unidade de investigação e ensino, unidade de ciência e cultura geral, unidade de ciência e esclarecimento crítico (*Aufklärung*) e unidades das ciências.

É um facto que esta última idéia perdeu muito da importância que tivera: a pluralidade abertamente diferenciada das disciplinas científicas não constitui já, em si, um meio capaz de articular todas aquelas funções. Mas os processos de aprendizagem universitária não só mantêm a sua interacção como a economia e a administração, como também continuam em estreita ligação com as funções de reprodução do "mundo da vida". Para lá de prepararem para a carreira académica, a prática que propiciam de uma forma de pensamento científico (isto é de uma atitude hipotética face a factos e normas) permite-lhes dar o seu contributo para o processo geral de socialização; para lá do saber especializado, contribuem para a formação crítica intelectual, com as suas leituras fundamentadas dos acontecimentos actuais e as suas tomadas de posição política objectivas; para lá da reflexão sobre métodos e fundamentos, contribuem, com as ciências humanas, para uma continuidade hermenêutica das tradições, e com as teorias da ciência, da moral e da arte e literatura para a formação de uma consciência própria das ciências no âmbito geral da cultura. E é ainda a forma universitária de organização dos processos de aprendizagem científicos que permite que as disciplinas especializadas, para além de preencherem estas diversas funções, simultaneamente se enraizem no "mundo da vida".

É certo que a diferenciação das disciplinas exige uma diferenciação igualmente maior no interior da universidade. Trata-se de um processo que ainda continua — por exemplo com a instalação de "Graduate Colleges" (Escolas de pós-graduação), recomendada pelo Conselho para a Ciência. Diversas funções são assumidas por diferentes grupos de pessoas em diferentes lugares institucionais e com diversos pesos relativos. A consciência corporativa dilui-se assim na consciência intersubjectivamente partilhada de que uns fazem coisas diferentes dos outros, mas que, todos juntos, fazendo de uma ou outra forma trabalho científico, preenchem, não uma função, mas um feixe de funções convergentes. Apesar deste processo de actividade científica com divisão de trabalho, essas funções

não deixam de se articular umas nas outras. Mas a interação convergente de funções não pode hoje ser fundamentada, como Schelsky queria, na força unificadora do modelo normativo da universidade alemã. Perguntamo-nos mesmo se isso seria desejável.

E certamente útil aproveitar a comemoração do sexto centenário da fundação de uma universidade para recordar a idéia da universidade e aquilo que dela ainda resta. Talvez isso contribua para consolidar o "esprit de corps", de uma maneira ou de outra enfraquecido, dos membros da universidade. Mas isto só acontecerá se esse trabalho de rememoração assumir a forma de uma análise científica, não se ficando meramente pelo cerimonial, como forma de compensar, com emoções dominguciras, o dia-a-dia tecnocrático da universidade. Mal andaria a universidade se a consciência de si como corpo assentasse em qualquer coisa como um modelo normativo: as idéias, assim como vêm, assim se vão. O curioso na velha idéia da universidade estava precisamente em que ela se pretendia assente sobre algo de estabilizador — precisamente o próprio processo científico definitivamente diferenciado. Mas se hoje a ciência não serve já de âncora ideal, porque a pluralidade de disciplinas não comporta já uma força totalizante, seja ela a de uma ciência filosófica fundamental de âmbito universal ou apenas a de uma forma de relação da crítica material da ciência, oriunda das próprias disciplinas — não sendo assim, qual será então o fundamento de uma consciência própria e integradora desta "corporação"?

A resposta encontramos-la já em Schleiermacher: "O princípio primeiro de todo o esforço voltado para o conhecimento é o da comunicação; e, dada a impossibilidade de produzir seja o que for, ainda que só para nós próprios, sem linguagem, a própria natureza formulou de forma inequívoca esse princípio. Por isso se terão de constituir a partir de puro impulso de conhecimento todas as relações necessárias para a sua realização funcional, e as diversas formas de comunicação e de interação entre as várias actividades". Apoio-me, sem sentimentalismos, nesta passagem das *"Idéias soltas sobre as universidades de um ponto de vista alemão"*, de Schleiermacher, porque acredito verdadeiramente que são as formas comunicativas da argumentação científica que afinal permitem dar coesão e unidade aos processos de aprendizagem universitária nas

suas diversas funções. Scheleiermacher considera que é "uma ilusão oca pensar-se que um indivíduo que se dedica à actividade científica pode viver isolado com o seu trabalho e os seus projectos": por mais que pareça que ele trabalha isolado na biblioteca, à secretária ou no laboratório, os seus processos de aprendizagem inserem-se inevitavelmente numa comunidade comunicativa e pública dos investigadores. Como o projecto de cooperação na procura da verdade remete para estas estruturas de uma argumentação pública, a verdade — ou, digamos, apenas a reputação alcançada na "Community of investigators";—nunca se poderá transformar num mero factor de comando de um subsistema auto-regulado. As disciplinas científicas constituíram-se em espaços públicos internos a cada uma delas, e só adentro destas estruturas elas poderão manter a sua vitalidade. Esses espaços públicos internos surgem em conjunto e voltam a dispersar-se no programa de actividades públicas da universidade. O velho título do "professor ordinário público" lembra o carácter público das lições, dos seminários e da cooperação científica nos grupos de trabalho dos institutos associados. O que Humboldt dizia da convivência comunicativa entre professores e estudantes aplica-se, tanto à forma ideal do seminário, como à forma normal do trabalho científico: "se eles (os estudantes e os colegas mais novos) se não juntassem espontaneamente à sua volta, era o professor que deveria procurá-los para chegar mais perto do seu objectivo, através da união do elemento experimentado, mas por isso mesmo já mais unilateral e menos vivo, com os mais fracos e ainda ousadamente empenhados numa procura descomprometida em todas as direcções".

Posso assegurar-vos que este princípio se confirma, tanto para a forma de funcionamento, mais rigidamente organizada, de um Instituto Max Planck, como num seminário de filosofia. Mesmo fora da universidade, os processos universitários de aprendizagem mantêm algo da sua forma universitária original. Todos eles vivem da força estimulante e produtiva de uma disputa discursiva que traz consigo a "nota promissória" do argumento surpreendente. As portas estão abertas, a cada momento pode surgir um novo rosto e uma ideia inesperada.

Não gostaria, no entanto, de repetir o erro de apresentar como exemplar a comunidade comunicativa dos investigadores. No conteúdo

igualitário e universalista das suas formas de argumentação ganham expressão apenas as normas da actividade científica, e não as do todo social. Mas elas participam de forma marcante daquela racionalidade comunicativa através de cujas formas as sociedades modernas — isto é, não cristalizadas e libertas de modelos dominantes — terão de ganhar consciência de si próprias.

Tradução de João Barreto

Departamento de Estudos Alemães da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa

Paradigmas em Educação

Paradigmas Filosóficos e Conhecimento da Educação: Limites do Atual Discurso Filosófico no Brasil na Abordagem da Temática Educacional.

Antonio Joaquim Severino

Universidade de São Paulo (USP)

Partindo da premissa de que a temática político-educacional constitui elemento intrínseco da reflexão filosófica, discute a situação do atual discurso filosófico no Brasil, enquanto marcado pelo fato de continuar construído sobre os paradigmas universais da filosofia ocidental, não priorizando essa temática nas suas expressões culturais. A análise foi feita com base nos resultados de pesquisa realizada sobre o alcance político-educacional do discurso filosófico no Brasil, concluída em 1992. Procurou-se explicitar as inspirações que marcam o pensamento filosófico atual no Brasil, elencando-se os pensadores que integram os diferentes modelos e destacando-se a contribuição de um representante mais significativo de cada tendência.

Introdução

O objetivo deste trabalho é colocar a questão da presença das dimensões política e educacional no discurso filosófico que vem

constituindo o tecido da reflexão sistemática da filosofia entre nós, discurso este que procurei retomar, estruturar e descrever na pesquisa que realizei sobre o alcance político-educacional do atual discurso filosófico no Brasil (Severino, 1992). Trata-se agora de ver até que ponto as preocupações de natureza político-educacional se fazem presentes nos projetos e discursos filosóficos de nossos pensadores atuais e de que maneira essa presença marca a orientação de seus pensamentos.

A análise indagativa se centrará nas manifestações já abordadas no decorrer deste estudo. Cabe então esclarecer que não estarão sendo interrogados alguns pensadores, legitimamente considerados praticantes da filosofia, que vom desenvolvendo uma reflexão sistemática sobre a política ou sobre a educação, mas a partir de um outro lugar que não o filosófico. Com efeito, no âmbito do pensamento pedagógico brasileiro da atualidade, um significativo número de teóricos da educação desenvolve uma abordagem filosófica da temática de seu campo específico de estudo e de trabalho. De igual modo vamos encontrar também pensadores vinculados a campos científicos — história, sociologia, economia política, direito, política — que têm produzido trabalhos teóricos que acabam adquirindo uma dimensão filosófica. Mas, se, de um lado, é verdade que em ambos os casos, essas reflexões até recebem as mesmas inspirações que atravessam as diversas tendências em que se manifestam os discursos filosóficos, de outro, é também verdade que tais reflexões recebem sua força maior, seu impulso gerador do próprio objeto de suas preocupações originárias. Em alguns casos pode-se encontrar uma convergência mais profunda, casos estes que poderiam integrar perfeitamente bem o âmbito deste estudo.

No entanto, a preocupação que se torna interrogante neste trabalho tem a ver com aquelas expressões do filosofar que partem do lugar cultural e epistemológico específico da filosofia. Pois a questão que este estudo pretendia colocar ao discurso filosófico pronunciado no contexto cultural atual do Brasil pressupõe uma questão anterior, mais radical, que diz respeito à própria natureza da filosofia em geral, ou seja, até que ponto a reflexão filosófica, ao ser desencadeada, implicaria a necessidade

de se dar com os temas essenciais o político e o educacional. O envolvimento do filósofo com as problemáticas da política e da educação é apenas um acidente contingencial de sua trajetória ou uma exigência marcada pela necessidade do próprio filosofar?

A pesquisa desenvolvida permitiu constatar que a reflexão filosófica atual no Brasil vem ensaiando seus vãos de autonomia sem se desvincular das grandes tradições e tendências da filosofia ocidental. Esta vinculação é ainda tão forte que um número significativo de praticantes da filosofia se dedica fundamentalmente a um trabalho de apropriação dessas tendências, trabalho que é feito mediante esforço metódico de retomada do pensamento dos clássicos, sobretudo através de uma cuidadosa exegese dos seus textos. Investimento em termos de leituras, análise, de interpretação e de crítica que é feito com o respaldo acadêmico-institucional, e que reverte, o mais das vezes, em recursos para o ensino escolar da filosofia. Tais estudiosos, não abrangidos no universo dos sujeitos pesquisados, se colocam na perspectiva de uma abordagem histórica especializada, monográfica. Seu objetivo é a explicitação, a compreensão e, às vezes, até mesmo a discussão questionadora do pensamento e da obra dos pensadores mais representativos da história da filosofia.

O estudo que desenvolvi procurou se aproximar daqueles autores atuais que têm buscado refletir de maneira mais abrangente. Ainda que sem negar possível filiação e até mesmo múltiplas inspirações, estes autores expressam, em seus textos, um esforço de elaboração mais personalizada de uma reflexão especificamente filosófica. Neste caso, tendem a considerar sua tendência inspiradora não apenas um objeto a ser abordado, analisado e apropriado, mas sobretudo um instrumento, um referencial, para o desenvolvimento de uma reflexão mais pessoal. Buscam refletir sobre temáticas atuais, ainda que sob a referência de uma determinada perspectiva teórico-metodológica de abordagem, sob um paradigma filosófico.

A prática atual da filosofia entre nós, registrada na produção teórico-literária de nossos pensadores, acontece, pois, intimamente vinculada à

tradição filosófica ocidental, situação que é um dado de realidade que traduz uma facticidade histórica de filiação cultural que não cabe avaliar apressadamente apenas sob o ângulo da dependência. Enquanto dado histórico real, é fenômeno decorrente de múltiplas determinações, inalterável pelo anátema da lamentação. O que se nos impõe, no entanto, como tarefa científica e crítica, é o conhecimento do fenômeno, o seu acompanhamento e a sua descrição. Qualquer desejada criatividade pressupõe o desvendamento analítico-crítico de todas as coordenadas que tecem o fenômeno cultural nas tramas das relações histórico-sociais.

É assim que se pode constatar que em nossa cultura filosófica atual se faz presente, ainda que numa *condição de resistência*, a *tradição metafísica clássica*, com sua perspectiva essencialista de compreender a realidade. Manifesta-se fundamentalmente nas expressões teóricas do neotomismo. Mas também tem forte presença entre nós, numa perspectiva de *crescente consolidação*, a *tradição positivista*, que se expressa nas correntes e vertentes neopositivistas e transpositivistas, mantendo, e até certo ponto ainda consolidando, as posturas científicistas; por outro lado, a *tradição subjetivista* se faz presente através das tendências e correntes vinculadas aos neo-humanismos, à fenomenologia, à arquocognologia e ao culturalismo. Por fim, também vem adquirindo uma consistente expressão filosófica a *tradição dialética*, representada por correntes vinculadas às diversas vertentes do marxismo e, de modo especial, à dialética negativa fundada na teoria crítica frankfurtiana.

A tradição metafísica clássica.

A reflexão axiológica, de modo geral, integra o sistema de pensamento do essencialismo neotomista, uma vez que toda ação humana tem seus critérios deduzidos da própria natureza essencial do homem. Por isso mesmo, a axiologia presente nas vertentes neotomistas só leva em consideração as coordenadas históricas e pessoais do contexto da ação dos homens, seja numa perspectiva de contingenciamento, seja então

por influência de outras posições filosóficas. E que os homens concretos, históricos, contingentes, são realizações imperfeitas e limitadas de uma essência substantiva, perfeita, modelar e imutável que constitui o núcleo da natureza humana. E o agir adequado dos homens é aquele que condiz com essa natureza e que contribui para sua realização completa e perfeita.

Isto que dizer que a ética, a política e a filosofia da educação desenvolvidas no interior dessas vertentes são fundamentalmente essencialistas, já que os valores que norteiam a ação humana estão inscritos na própria essência do homem. Nessa tradição metafísica essencialista, a educação é vista fundamentalmente como prática, a ser pensada sobre referências ontológicas, antropológicas e axiológicas, fins e valores da mesma sendo identificados a partir das próprias condições essenciais da existência dos homens.

Como bem o mostra a história da cultura e da filosofia no Brasil, a influência do tomismo foi muito forte no que diz respeito à concepção e à prática da educação. Até porque toda a experiência educacional se instaurou e se desenvolveu no País sob a pedagogia jesuítica que, por quase quatro séculos, impregnou fundo o tecido sociocultural do Brasil, assumindo inclusive contorno ideológico (Severino, 1986).

As formas de expressão do neotomismo no contexto cultural contemporâneo, por força mesmo da superação de seu monopólio filosófico, vem se abrindo a múltiplas influências de outras vertentes modernas, buscando nelas subsídios para o enfrentamento dos problemas ético-políticos da sociedade atual. Nessa nova correlação, acompanham essas vertentes nas reflexões sobre o sentido da ação individual ou social, embora sem perder de vista o pólo ontológico fundamental. Assim, referências fenomenológicas, existencialistas, personalistas, culturalistas e, até mesmo, marxistas, subsidiam suas concepções axiológicas.

Vamos encontrar então pensadores brasileiros neotomistas que desenvolvem explícita e sistematicamente pensamentos voltados para as questões político-educacionais. Ubiratan de Macedo (apud Severino, 1992, p.69) tem grande parte de sua obra dedicada à filosofia política e à filosofia

do direito, onde, além de sua reflexão teórica, desenvolve também estudos históricos sobre a realidade e as idéias políticas no Brasil. Nessa sua filosofia política, preocupa-o sobremaneira a questão da liberdade e sua ressonância, no plano político-social, sendo levado então a destacar a questão do liberalismo. Mas é marcante a influência do culturalismo em seu pensamento.

Já Dom Beda Kruse (apud Severino, 1992, p.70), além de suas preocupações com a didática, dedica parte de sua obra à filosofia da educação, concebida e praticada à luz dos princípios tomistas e sob nítida influência da fenomenologia de Husserl e de Edith Stein.

Também José Geraldo Vidigal de Carvalho (apud Severino, 1992, p.73) aborda temas políticos e educacionais. Questões de filosofia política atravessam também a extensa obra de Tarcísio Meirelles Padilha, fortemente influenciado pela fenomenologia existencial e, de modo especial, por Louis Lavelle.

Mas integram ainda o grupo de pensadores de inspiração tomista Carlos Lopes de Matos, Geraldo Pinheiro Machado, Evaldo Pauli, Iulo Brandão, Stanislavs Ladusáns (apud Severino, 1992, p.39-95). Mas merece especial destaque pela sua identidade e fidelidade a essa fonte inspiradora o filósofo Fernando Arruda Campos (idem, p.55-66). Assumindo-se explicitamente como pensador neotomista, Fernando Arruda Campos constrói todo seu pensamento retomando não só as categorias essencialistas dessa tendência como também todo seu equipamento lógico-lingüístico.

As correntes neopositivistas e a temática político-educacional.

O discurso filosófico brasileiro elaborado no âmbito das tendências de inspiração neopositivista não aborda explicitamente a temática político-educacional. No entanto, de seus pressupostos lógico-epistemológicos decorre que a contribuição que a reflexão filosófica poderia dar a esse respeito seria só no sentido de tornar mais consistentes e rigorosas as

linguagens utilizadas nos discursos das ciencias que abordam os temas político-educacionais. Embora os filósofos brasileiros ligados a essa vertente não façam eles próprios essa análise lógico-lingüística do discurso político-educacional, o trabalho teórico que desenvolvem fornece elementos dessa natureza para o tratamento das questões da política e da educação.

Mas não há dúvida de que a filosofia político-educacional implícita no neopositivismo é de natureza cientificista, tecnicista e pragmatista. Com isto se quer dizer que política e educação são domínios pertencentes ao campo da ação e, em decorrência disso, seu fundamento deve ser encontrado na ciência e sua conformação operacional deve se basear na técnica. Assim, além das explícitas preocupações lógico-lingüísticas referentes aos diversos discursos científicos, as vertentes neopositivistas deixam implícitos seus pressupostos cientificistas e tecnicistas quando se trata de ação político-educacional. Com efeito, o conhecimento científico é o único conhecimento capaz de verdade e o único plausível fundamento da ação. Qualquer critério do agir humano só pode mesmo ser técnico e funcional e nunca ético ou político.

Por tudo isso, a tarefa que, na visão neopositivista, cabe à filosofia, é apenas a de subsidiar o discurso científico, garantindo-lhe que sua linguagem possa ser uma linguagem formalmente rigorosa. Não cabe à filosofia tratar de qualquer aspecto da realidade, a não ser daqueles relacionados com o conhecimento, de modo especial, com sua expressão lingüístico-formal.

Não é, pois, de se estranhar que a literatura filosófica brasileira produzida nos ambientes neopositivistas não cuide de questões políticas e educacionais. Uma das vertentes dessa tendência dedica-se à discussão dos fundamentos lógico-formais do conhecimento científico em geral e da matemática em particular. Pensadores como Newton Carneiro da Costa, Ayda Ignez Arruda, Lafayette de Moraes, Luis Carlos Dias Pereira, Luis Paulo de Alcântara, Elias Humberto Alves, Paulo Roberto Margutti Pinto e Andréa Loparic (apud Severino, 1992, p. 123-126) desenvolvem estudos

próximos da construção de uma lógica matemática, área em que se especializam com efetiva exclusividade; já pensadores ligados à vertente da filosofia analítica se preocupam fundamentalmente com a construção de uma linguagem precisa e rigorosa: Raul Landim Filho, Danilo Marcondes de Souza, Renato Machado, Jorge Emmanuel Ferreira Barbosa, Walter Alexandre Carnicelli, Itala Loffredo D'Ottaviano, João Alexandre Guerzoni, Vera Lúcia Vidal, Balthasar Barbosa Filho, Marcos Barbosa de Oliveira, Paulo Farias e Arley Ramos Moreno (apud Severino, 1992, p. 126-127); numa terceira vertente, a preocupação com o processo do conhecimento científico e sua expressão formal rigorosa: Leónidas Hegenberg, Milton Vargas, Rejane Carrion, Maurício Rocha e Silva, Luiz Alberto Peluso e Michel Ghins, dentre outros (apud Severino, 1992, p. 128-129).

Assim a problemática político-educacional é totalmente ausente dessas expressões filosóficas. Não há dúvida de que esta situação é decorrência lógica da própria posição de base em que se apóiam esses pensadores, relativa a sua concepção pragmatista da existência humana: a única via de conhecimento válido com que o homem pode contar é a ciência. E só ela pode dar referências para a ação! Mas a ciência cabe aos cientistas e a ação humana é problema individual ou social, a ser enfrentado com os recursos técnicos da ciência!...

As tendências transpositivistas: educação e aprendizagem

Nos pensadores transpositivistas já se faz presente uma preocupação mais explícita com a educação. Esta ocupa lugar de maior destaque do que aquele reservado à política.

Em decorrência de sua concepção do conhecimento em geral e do conhecimento científico em particular como formas de aprendizagem, os filósofos brasileiros transpositivistas, embora fundamentalmente preocupados com a epistemologia, vêem na aprendizagem uma comprovação concreta de suas posições epistemológicas básicas. Assim,

enquanto as referências à psicogênese do conhecimento fazem brotar preocupações com a aprendizagem e com a educação, as referências à sociogênese abrem espaço para abordagens da dimensão política.

É verdade que tanto no caso da educação como naquele da política, trata-se ainda de uma visão atravessada por uma postura com fortes marcas racionalistas, ou seja, continua prevalecendo a idéia de que toda a problemática do agir humano deve ser equacionada a partir do conhecimento teórico mais rigoroso que se puder ter pela mediação da ciência. Mas a ciência que ora se tem em vista não é mais aquele saber de conformação puramente lógico-experimental, como se fosse um procedimento apenas epistêmico, capaz de uma verdade absoluta. Como se viu, as vertentes transpositivistas não mais desconhecem a natureza sociohistórica da ciência e o impacto que sobre ela exercem diferentes formas de determinações subjetivas e objetivas.

No Brasil, um dos ambientes filosóficos mais influenciados pelo transpositivismo é certamente aquele que se desenvolve no âmbito dos estudos da psicologia da aprendizagem. Com efeito, é nesse ambiente que se fazem sentir as influências de Piaget, de Vygotsky e de Wallon. O transpositivismo enquanto tendência filosófica geral e a base de sustentação da teoria construtivista do conhecimento e da aprendizagem. Esta teoria construtivista coloca em destaque as relações entre epistemologia, psicologia e educação. pela sua configuração categorial e pelos seus objetivos intrínsecos, o construtivismo compreende uma proposta de articulação entre uma concepção do sujeito epistêmico com a atividade do sujeito-educando, mediados por um sujeito psíquico.

Mas esta concepção do processo educacional enquanto processo de aprendizagem não consegue ainda dar conta da problemática político-educacional. A educação é prática social que vai além dos processos de aprendizagem, envolvendo necessariamente vetores políticos. Na sua configuração original, o construtivismo continua tendo uma concepção ainda extremamente kantiana da ciência.

Mas como se pode ver sobretudo na obra de Japiassu, em sua abrangência filosófica mais ampla, o transpositivismo não se limita a uma

epistemologia genético-estrutural. A problemática da ciência não é reduzida a suas dimensões lógico-epistemológicas, impondo-se considerar pertinentes a ela questões de ordem histórica, política e ética. O saber científico não tem a ver apenas com o *logos*, mas também com a *praxis*. No processo científico, descoberta e justificativa vão juntas e se mesclam nos contextos psíquico, histórico, social, cultural, político e ideológico. A psicogênese se completa com a sociogênese na construção da ciência. Com o transpositivismo, o pensador brasileiro contemporâneo já começa a desenvolver uma crítica ideológica à prática científica.

Esta forma de entender o conhecimento humano em geral, e a ciência em particular, abre espaços para considerações filosóficas de natureza axiológica, tanto no plano ético-político como no plano educacional. É por isso mesmo que os pensadores brasileiros inspirados pelo transpositivismo não deixam de abordar questões desta natureza, sobretudo em função de sua discussão crítica das ciências humanas. Fundamentalmente eles são levados à discussão da educação porque não se pode mais ensinar a ciência e formar cientistas se não se levar em conta esta revisão na concepção epistemológica que a sustenta.

Não é sem razão que é entre os próprios cientistas que esta preocupação vai ganhando corpo, como ocorre com os integrantes do Grupo de Ensino da Física (apud Severino, 1992, p. 179-182), que vêm desenvolvendo um esforço sistemático de articulação do pedagógico com o epistemológico na prática educativa. Esta inflexão se dá por exigência da relação recíproca que une os dois processos. Não se pode *ensinar* ciência se não se entender o seu processo de produção; mas não se pode *produzir* ciência, se não se ensinar os seus processos. E a compreensão dos processos de produção da ciência implica a retomada de sua história e uma análise de sua construção em termos de psicogênese e de sociogênese.

Hilton Japiassu, principal representante desta tendência entre nós, dá lugar relevante à discussão da problemática educacional, chegando mesmo a apresentar uma proposta de filosofia da educação, quando desenvolve sua *pedagogia da incerteza*.

Nessa pedagogia Japiassu assume uma perspectiva filosófico-educacional correlacionada às posições transpositivistas (apud Severino, 1992, p. 183-203). Suas colocações a respeito partem das ilusões alimentadas pela predominante pedagogia científica. Na atualidade, por força da impregnação positivista da cultura, tende-se a crer que é o ensino da ciência o elemento fundamental de toda a educação. Acredita-se que para se educar o homem para a verdade, impõe-se educá-lo pela ciência. A ciência é então apresentada como *o porto seguro*, o lugar da verdade inatacável pela incerteza, imune à insegurança. Mas isto se transforma num mito, pura ilusão. Os cientistas não se dão conta da "impossibilidade histórica da realização completa de uma verdade ou da objetividade". É a ilusão do porto seguro, a falácia da confiança na evidência ou na certeza das teorias.

Japiassu afirma então a necessidade de uma filosofia da educação suficientemente crítica que resgatasse para o projeto pedagógico sua intencionalidade perdida. As posições fundantes dessa filosofia da educação se correlacionam com aquelas que articulam sua visão crítica do conhecimento científico. Assim, sua reflexão sobre a educação tem um primeiro momento de crítica à rendição incondicional das instituições educativas aos imperativos ideológicos da ciência, à incorporação, por parte dos educadores, da postura dogmática do cientificismo e ao desprezo da relação subjetiva envolvida no compromisso pedagógico; num segundo momento, procede à afirmação das exigências de uma nova pedagogia, capaz de resgatar a qualidade formativa das relações educacionais.

A fundamentação antropológica do discurso político-educacional nas tendências vinculadas à tradição subjetivista

Na tradição subjetivista, a educação é sempre encarada como um investimento feito pelos sujeitos, dos recursos da exterioridade, com vistas ao desenvolvimento da interioridade subjetiva. A educação identifica-se então com o próprio método do conhecimento, com o exercício da

vivência da consciência, uma vez que educar-se é apreender-se cada vez mais como sujeito, buscando agir cada vez mais como tal. E a política, por seu lado, o retorno deste investimento enquanto fluxo de diretrizes éticas para a ordenação do social. O ético predomina sobre o político, atuando o educacional como mediação. Esta tendência a concentrar-se no íntimo da subjetividade leva esta tradição, ao contrário do que ocorre nas tradições positivista e dialética, a preocupar-se pouco com os aspectos práticos do processo pedagógico, sendo carente de sugestões de técnicas e de programas, insistindo mais nos fundamentos antropológicos e éticos dos processos educacionais.

A FENOMENOLOGIA E A ESTÉTICA DA EXISTÊNCIA

A fenomenologia apresenta-se fundamentalmente como uma metodologia geral do conhecimento. Mas não deixa de ser igualmente um esforço de hermenêutica da existência humana e, como tal, vai abordar todas as dimensões em que esta existência se manifesta. Sua repercussão filosófica na discussão da temática político-educacional vem se dando em duas frentes: de um lado, enquanto epistemologia sensível à presença marcante da ciência na cultura contemporânea, vem discutindo o processo e o alcance das ciências humanas, buscando, conseqüentemente, interpelá-las no que concerne ao esforço de desenvolvimento de um projeto antropológico; de outro lado, ao se tomar metodologia filosófica das correntes neo-humanistas existencialistas, subsidia a reflexão ético-antropológica das mesmas.

Em decorrência das preocupações tanto de uma frente como de outra, a questão educacional vem sendo enfrentada diretamente pelos pensadores brasileiros que se inspiram na fenomenologia. A filosofia da educação tem sido resultante imediata dessa reflexão antropológica que eles vem desenvolvendo. E assim que Antônio Muniz Rezende (apud Severino, 1992, p.231-232) elabora uma proposta bastante abrangente e completa de filosofia da educação, na qual vê a educação como

aprendizagem geral, como aprendizagem da cultura e como ação cultural. Enquanto fenômeno, a educação se revela como experiência intrínseca e profundamente humana. E é como ação cultural que a educação, a praxis educativa, repercute na prática política. Com efeito, tem como objetivos culturais revolucionários a personalização do sujeito, a politização, a culturalização, a historicização, a libertação, a práxis-ação, a palavra-ação, a valorização e a responsabilização.

Não desconhece igualmente as interferências dos processos sociais abrangentes sobre a educação, alertando para o risco sempre presente da impregnação ideológica, impondo-se sempre a vigilância crítica sobre o discurso pedagógico.

Também Newton Aquiles Von Zubeck, Creuza Capalbo e Salma Muchail (apud Severino, 1992, p.218-220) não descuram, em seu discurso filosófico, da questão educacional.

Os pensadores mais ligados à perspectiva fenomenológico-ontológica heideggeriana vêm aplicando-a à discussão da educação. Cabe referir-se a Joel Martins, a Dulce Mara ditelli, a Maria Aparecida Bicudo e a Yolanda Cintrão Forghieri (apud Severino, 1992, p.222-226), entre outros. O próprio pensamento de Gerd Bornheim envolve uma discussão aprofundada sobre as relações dialéticas entre teoria e prática, num diálogo que interpela o marxismo e o existencialismo, instaurando assim uma perspectiva de filosofia política (apud Severino, 1992, p.233-245).

Mas a inspiração filosófica da fenomenologia não se coaduna com a explicitação de uma filosofia política específica, seja porque ainda privilegia as questões epistemológicas, seja porque se dedica à construção de uma antropologia fundante, em ambos os casos priorizando o sujeito pessoal.

OS NEO-HUMANISMOS E A FUNDAMENTAÇÃO ANTROPOLÓGICA

As expressões brasileiras dos neo-humanismos nem sempre assumem explicitamente os problemas políticos e educacionais. No entanto, na

medida em que sua preocupação central é aquela de construir uma nova imagem do homem, diferente da dos humanismos clássicos, não deixam de colocar um fundamento para o agir humano.

Nesse sentido, quase todas as vertentes neo-humanistas desenvolvem uma reflexão ético-política, uma vez que sua compreensão da existência humana envolve também uma teoria da ação, colocando então a questão da historicidade e da intersubjetividade. Enquanto a dimensão política do agir se vincula mais à perspectiva de historicidade, a dimensão educacional se entrelaça com a perspectiva da intersubjetividade, a educação sendo vista também como forma específica de comunicação.

Assim, as inspirações existencialistas levam Odone José Quadros (apud Severino, 1992) a desenvolver também uma reflexão filosófico-educacional, propondo uma pedagogia do apelo existencial. A educação, para se exercer como prática formativa do humano, deve levar em consideração a força educativa dos fenômenos que marcam a existencialidade humana, como a crise, o despertar, a exortação, o apelo, o aconselhamento, o encontro, a audácia, o fracasso, a esperança. A educação é vista como encontro de liberdades.

E também sob marcante influência do existencialismo que se pode compreender a filosofia da educação de Paulo Reglus Freire (apud Severino, 1992, p.269-270), para quem a educação é prática da liberdade e a pedagogia, processo de conscientização.

Newton Aquiles Von Zuben e Antônio Sidekum (idem, p.270) encontram no buberianismo elementos para uma filosofia da educação fundada no diálogo e na solidariedade.

Sem dúvida, o personalismo em sua subvedente muniticrista, é a inspiração da filosofia neo-humanista que mais tem subsidiado uma reflexão político-educacional. Isto se deve ao fato de ser a vertente neo-humanista mais sensível à condição sociohistórica do homem — o que, por sinal, a aproxima mais da corrente marxista, pela qual é fortemente influenciada. Sob sua perspectiva, ética, política e educação se integram no mesmo projeto, como vemos nas obras de Alino Lorenzon, Baldoíno Andreolla e Aloisio Ruedell (apud Severino, 1992, p.271-273).

Cláudio Henrique de Lima Vaz, pensador brasileiro mais significativo da tendência neo-humanista entre nós, sem abandonar a pergunta decisiva sobre o ser e o horizonte metafísico, não deixa de fazer uma refletida filosofia da história que pressupõe uma filosofia da cultura, uma filosofia política e uma filosofia da educação, sempre enfatizando a relevância da praxis para o existir histórico (apud Severino, 1992, p.274-292).

A ARQUEOGENEALOGIA E A TEMATIZAÇÃO DO COTIDIANO

Já as vertentes de inspiração arqueogenealógica privilegiam o agir, despriorizando as questões de natureza epistemológica e até mesmo aquelas referentes à constituição de uma nova antropologia. Na realidade, sua preocupação gira em torno dos caminhos e possibilidades do agir do sujeito, que busca ampliar seu território de autonomia, diante dos múltiplos determinismos que o cercam. Todo um pano de fundo constituído de uma explícita tomada de posição contra todas as formas de sistematização serve de horizonte para a reflexão arqueogenealógica. Assim, quando aborda os temas políticos e educacionais, o faz exclusivamente para denunciar o caráter sistêmico, desumanizador e repressivo dos aparelhos sociais envolvidos.

O âmbito de uma reflexão que se poderia considerar como sendo aquele de uma filosofia política se constitui, no contexto das vertentes arqueogenealógicas, fundamentalmente como negação da necessidade e da validade dos sistemas institucionalizados de poder. Esta negação se funda na constatação de que todas as formas institucionais de organização social se metamorfosearam em estruturas burocráticas e repressivas que sufocam a liberdade dos sujeitos. Não há como legitimar essas estruturas, radicalmente incompatíveis com a exigência de uma existência autenticamente humana. Por todos os lados, o que se vê é a coerção da sensibilidade desejante, a repressão à economia do desejo, a restrição às demandas do sujeito corporal. Tanto as estruturas especificamente políticas, como as estruturas sociais, religiosas, culturais, educacionais,

estão sempre atuando e oprimindo sistematicamente os indivíduos em sua ânsia pela vida plena e pela felicidade. Estado, Igreja, escola, clubes, partidos, sindicatos, todos os aparelhos que sobrevivem à custa do comprometimento da economia do desejo. E assim como a ética individual precisa levar em conta o sujeito da paixão, também a política precisa resgatá-lo, integrando os impulsos afetivos do pensar e do agir (cf. Novaes, 1987, p.13).

A filosofia arqueogenealógica propõe-se a contestar a cumplicidade saber/poder, articulando o pensamento criativo e contestador com uma prática libertadora, inventando tarefas não previamente definidas (Ribeiro, 1987, p. 15). As relações entre os homens só podem se legitimar enquanto servirem para a expansão dos afetos e para a diluição dos poderes.

Cotidiano, amor, desejo, relação pessoal, intimidade, singularidade: a revalorização do singular concreto contra a dominação do universal abstrato, normativo, legislador; tais as referências da reflexão arqueogenealógica, que assim se afasta do discurso universalizante das ciências humanas, acusadas de racionalismo, de positivismo e de historicismo. Quer-se mais cartografia do que política e, sob a inspiração de uma subjetividade não mais iluminista, privilegia o imaginário, o inconsciente, o emocional e o corporal. Só lhe interessa a subjetividade do corpo e não a do *cogito*.

Se a arqueogenalogia se mostra assim no contexto filosófico brasileiro como interpelação da política, ela fará o mesmo com relação à educação. A institucionalização do pedagógico e passada por severo crivo quando abordada. E esta crítica é feita exatamente por causa de seu caráter opressivo, sufocador de toda criatividade.

A temática educacional não é muito recorrente nessa literatura filosófica. No entanto, Rubem Alves abriu significativo espaço em sua obra de balanço crítico de toda a cultura humana, para tratar da mesma sob as perspectivas arqueogenealógicas (apud Severino, 1992, p.427-460).

Rubem Alves usa uma série de metáforas para expor, conversando e contando histórias, o seu modo de ver a educação. Para contrapor à figura do professor àquela do educador, a função deste entendida como

vocação e a daquele como profissão, compara eucaliptos e jequitibás. Os jequitibás, imagem dos educadores, são árvores com uma personalidade única, própria, que precisam do mundo de mistério da floresta para existir e frutificar. Já os eucaliptos são árvores anônimas, iguais, sem identidade, sem alma! Os educadores são como as velhas árvores, com identidade pessoal, habitando um mundo onde prevalece a relação que os liga aos alunos, estes também constituindo uma entidade pessoal e densa. Já os professores são entidades descartáveis, puros funcionários! "Entidade gerenciada, administrada segundo a sua excelência funcional, excelência esta que é sempre julgada a partir dos interesses do sistema". Rubem Alves aborda, pois, a questão da educação ressaltando, de um lado, o fascínio que a ideologia da ciência com suas promessas de um conhecimento objetivo e universal exerce sobre o mundo contemporâneo e, de outro, a burocratização racionalizada do sistema organizacional da sociedade, resultado do impacto do racionalismo iluminista e do sufocamento do desejo, do amor, das paixões e da esperança. "Talvez que um professor seja um funcionário das instituições que gerenciam lagoas e charcos, especialista em reprodução, peça num aparelho ideológico de Estado. Um educador, ao contrário, é um fundador de mundos, mediador de esperanças, pastor de projetos". E não há como "preparar" o educador: o que se pode fazer é acordá-lo!...

O culturalismo: a ênfase na história e o lugar do político

Situando-se nas fronteiras das tendências subjetivistas e daquelas do historicismo positivista, o culturalismo abre espaço para a temática política mas tende a não explicitar a questão educacional.

A categoria fundamental desta tendência é a cultura, enquanto criação e forma de expressão objetiva do espírito. E a história da humanidade se identifica com a história da cultura. Por isso mesmo, ela não segue nem as leis determinísticas do naturalismo, as leis da natureza não se aplicando mecanicamente à sociedade, nem eventuais leis dialéticas

do processo social. No princípio de qualquer organização da sociedade está "o valor irrenunciável de cada homem no seio da ordem jurídico-política" (Reale, 1963, p.24). O homem precisa, aliás, optar pela liberdade em detrimento da organização.

Por isso mesmo, os conceitos de "pessoa, sociedade e história surgem, assim, como conceitos correlatos, numa concreção dialética que torna impossível a compreensão de um elemento com olvido dos dois outros" (Reale, 1963, p.64). E o homem vale como homem *na* sociedade, e não *só pela* sociedade. A pessoa é a raiz da historicidade e da socialidade, apresentando-se com dupla valência: no plano ontognoscológico, "como categoria transcendental que torna possível a experiência ético-jurídica, assim como a compreensão racional unitária das incessantes e reiteradas mutações operadas nos ordenamentos jurídicos através da história"; no plano ético, "como critério objetivo e primordial de aferição da experiência ético-jurídica, pois *apriori* pode-se considerar injusta toda ordem social que redunde em diminuição já adquirida//; *concreto* pela pessoa humana em cada ciclo histórico" (Reale, 1963, p.75-76).

A filosofia culturalista tende então a abordar a questão política sobretudo a partir do ângulo de sua expressão jurídica, enquanto norma decorrente de uma exigência ontoaxiológica dos sujeitos humanos, se manifestando historicamente como fenômeno cultural. Esta reflexão se dá fundamentalmente como ética; e a reflexão ética se desenvolve sob uma abordagem fenomenológica.

Também a questão educacional é vista por esse ângulo. Considerada implícita em seus pressupostos ontoaxiológicos, a educação é tratada apenas incidentalmente. Contudo uma exceção se dá no pensamento culturalista brasileiro: o trabalho de Roque Spencer Maciel de Barros se volta explicitamente para a educação, merecendo assim um destaque no interior da tendência culturalista. De um modo geral, a educação é tida como a formação do homem em função do modelo ideal de pessoa, do seu dever-ser (Reale, 1979, p. 190). Ao educador, enquanto sujeito pessoal, sensível a esse modelo, cabe levar o educando ao mesmo, tendo bem

presente que o homem é composto de três valências: *ethos* (querer), *pathos* (sentir) e *logos* (pensar). Às mediações educacionais cabe criar as condições indispensáveis e propícias para que, sob o estímulo e a orientação do mestre, cada aluno possa realizar por si o seu projeto existencial, em uníssono com os valores comunitários (Reale, 1979, p.206).

As correntes dialéticas e a priorização do político

As tendências dialéticas são as que mais explicitam, sobretudo de um ponto de vista axiológico, a problemática política. Nelas a filosofia política, considerada fundamentalmente como uma teoria da praxis, ocupa lugar central.

Embora não negligenciem aspectos epistemológicos e antropológicos, as tendências dialéticas não os priorizam, preocupadas que estão em centrar sua reflexão sobre a prática real dos homens no espaço social e no tempo histórico.

Dois momentos configuram a perspectiva filosófica que embasa a tradição dialética, tanto no plano epistemológico como no plano ontológico. O primeiro refere-se à afirmação da profunda historicidade tanto do real como dos processos de conhecimento, tudo estando submetido a um fluxo permanente de transformação e sempre em decorrência de forças imanentes e contraditórias. Todos os aspectos e elementos da realidade se acham em processo de autotransformação, em decorrência do impulso causado pela contradição de forças polares em presença. Este primeiro momento, representado historicamente pela filosofia hegeliana, insere o próprio real na dialeticidade do ideal, do qual a natureza e a sociedade não passam de figuras provisórias.

O outro momento, constituído historicamente pelo pensamento marxista, vai afirmar o monismo da realidade natural, ou seja, o real se esgota na totalidade do mundo natural, na ordem imanente das coisas, nada de transcendente enquanto ser ideal podendo ser tomado em consideração.

Assim, enquanto que na perspectiva hegeliana, as manifestações econômicas, políticas e sociais nada mais eram do que figuras provisórias mediante as quais o espírito absoluto cumpria seu devir em busca de sua própria totalização, criando com seu autoconstituir-se, a história, na perspectiva marxista, é a praxis coletiva da humanidade no solo natural/social que cria a história, ainda que mediante um processo dialético que articula forças contraditórias em permanente conflito.

Por isso mesmo, a própria substância da reflexão dialética de inspiração marxista é a praxis humana, enquanto tecida por uma economia política. É agindo econômica e politicamente que o homem constrói sua cultura e sua história. E a reflexão teórica só tem sentido se for exercida como uma prática de pensar visando projetar, orientar e subsidiar a prática transformadora da sociedade como um todo, fornecendo aos homens referências para a construção histórica de suas relações sociais.

Assim, na tradição dialética marxista, no plano filosófico, o que predomina é a filosofia política. Em que pesem as divergências de posições quanto à explicação do fenômeno histórico-social e sobretudo quanto às formas de condução da praxis política, a filosofia de inspiração marxista privilegia e aborda explicitamente a temática política. Por sinal, é o discurso filosófico que mais a destaca enquanto preocupação central.

Já a questão educacional, nas expressões mais clássicas do marxismo, não é abordada de maneira intencional. A educação é vista como parte do processo social mais amplo, situando-se no âmbito da superestrutura ideológica, não representando assim elemento muito significativo no contexto das forças sociais em luta. Foram apenas Gramsci e Althusser que procuraram tematizar explicitamente a questão educacional no contexto teórico da filosofia marxista.

O mesmo fenômeno se dá com o pensamento brasileiro de inspiração dialético-marxista. O que está em pauta é fundamentalmente a compreensão da realidade social no seu desdobramento histórico. Pensadores como Leôncio Basbaum, Caio Prado, Leandro Konder e José Arthur Giannotti (Severino, 1992, p.349-364) não dedicam espaços significativos de suas obras às questões especificamente educacionais, refletindo antes sobre as questões gerais da cultura.

Sem dúvida, o marxismo tem inspirado um número significativo de pensadores brasileiros na construção de uma filosofia da educação, mas esses pensadores se vinculam prioritariamente ao campo profissional e epistemológico da educação, não integrando, por isso mesmo, o universo desta pesquisa.

Com relação à *dialética negativa* gestada no âmbito da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, igualmente a questão da educação fica mais implicada do que abordada diretamente. E verdade que na medida em que esta tendência já envolve um investimento mais sistemático no resgate da subjetividade, o que a leva a privilegiar, ao lado da crítica política, uma análise mais autônoma dos processos culturais, tende a valorizar mais o papel da educação no âmbito da vida social e cultural. Por isso mesmo, os pensadores brasileiros influenciados por essa Escola já abrem maior espaço em suas obras para a temática educacional, como se pode ver nos escritos de Sérgio Paulo Rouanet (Severino, 1992, p.379-395).

Referências bibliográficas

- ACERBONI, Lidia. *A filosofia contemporânea no Brasil*. São Paulo: Grijalbo: EDUSP, 1959.
- BONI, Luis A. de. A influência da filosofia européia sobre o pensamento brasileiro. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v.4, n.7, p.75-89, jul./dez. 1989.
- CESAR, Constança M. La philosophie contemporaine au Brésil. *Filosofia Oggi*, Genova, v.9, n.2, p.241-249, abr./jun. 1986.
- CRIPPA, Adolpho (Org.). *As idéias filosóficas no Brasil*. São Paulo: Convivium, 1976. 4v.
- GUIMARÃES, Aquiles C. *A formação do pensamento filosófico brasileiro*. Rio de Janeiro, 1981. Tese (Doutorado) — Universidade Gama Filho.
- NOVAES, Adauto (Org.). *Os sentidos da paixão*. São Paulo: Cia. de Letras, 1987.

- PAIM, Antonio. *História das idéias filosóficas no Brasil*. São Paulo: Grijalbo, 1974.
- REALE, Miguel. *Pluralismo e liberdade*. São Paulo: Saraiva, 1963.
- _____. *O homem e seus horizontes*. São Paulo: Saraiva, 1979.
- RIBEIRO, Renato J. A tradição do novo. *Leia*, São Paulo, n. 103, p. 14-15, maio 1987.
- SEVERINO, Antônio J. *Educação, ideologia e contra-ideologia*. São Paulo: EPU, 1986.
- _____. *A Filosofia no Brasil: catálogo sistemático dos profissionais, cursos, entidades e publicações da área da Filosofia no Brasil*. Rio de Janeiro: ANPOF, 1990.
- _____. *O alcance político-educacional do atual discurso filosófico no Brasil*. São Paulo: FEUSP, 1992. 2v.
- STEIN, Ernildo. *Paradoxos da racionalidade*. Caxias do Sul: Pyr, 1987. p.87-102: A Filosofia no Brasil.
- VAZ, Henrique C. de L. O pensamento filosófico no Brasil de hoje. In: FRANCA, Leonel. *Noções de História da Filosofia. 21.ca*. Rio de Janeiro: Agir, 1987. p.343-369.
- ZILLES, Urbano. *Grandes tendências na Filosofia do século XX e sua influência no Brasil*. Porto Alegre: EDUCS, 1987.

Recebido em 1º de setembro de 1994

Antônio Joaquim Severino, bacharel e mestre em Filosofia, pela Universidade Católica de Louvain, Bélgica, e doutor em Filosofia pela PUC/São Paulo, é professor de Filosofia da Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo (USP).

Supposing that the political and the educational theme forms an inherent element of the philosophical thought, this work evaluates the situation of brazilian philosophical discourse and its determination by uni-

versal paradigms of western philosophy. The analysis on the results of the empirical enquiry, achieved on 1992, shows there is no priority of this subject in its literary expressions. The research tried to reveal the inspirations that characterize the modern philosophical thought in Brazil, listing the philosophers who belong to the different philosophical tendencies and standing out the most representative contributions.

Ayant comme point de départ la prémisse que le thème politique et éducation est un élément de la réflexion de la philosophie, cette étude discute la situation du discours philosophique à l'époque actuelle au Brésil, en tant que marqué par le fait qu'il reste bâti sur les paradigmes universels de la pensée occidentale, sans accorder aucune priorité à ce thème dans ses expressions littéraires. Cette analyse a été fondée sur les résultats d'une recherche empirique au sujet de la portée du discours philosophique au Brésil dans la politique et dans l'éducation, recherche qui s'est terminée en 1992. On a cherché à formuler dans cette étude les inspirations que marquent la pensée philosophique à l'époque actuelle au Brésil, dressant la liste des penseurs qui font partie des différents modèles et détachent la contribution d'un représentant plus important de chaque tendance.

Partiendo de la premisa de que la temática político-educacional constituye un elemento intrínseco de la reflexión de la filosofía, este trabajo discute la situación del actual discurso filosófico en Brasil, en tanto enmarcado por el hecho de que continúa dentro de los paradigmas universales de la filosofía occidental, no priorizando esa temática en sus expresiones culturales. El análisis hecho en base a los resultados de una investigación concluida en 1992 acerca del alcance político-educacional de ese discurso, procura explicitar las inspiraciones que marcan el pensamiento filosófico actual en Brasil, clasificando los pensadores que integran los diferentes modelos y destacando la contribución de un representante más significativo de cada tendencia.

*A Perda dos Paradigmas. Erosão dos Paradigmas e Sentido de Crise na Ciência da Educação Contemporânea. O Caso da República Federal da Alemanha**

DctlcGafz

Universidade Car] von Ossietzky, Oldenburgo (Alemanha)

Poderíamos dizer que na Alemanha as perspectivas sobre a educação estão estruturadas de forma relativamente simples. As correntes dominantes têm sido três: a educação humanista, o movimento crítico-empirista e a perspectiva crítico-teórica. Hoje em dia, a força dessas correntes diminuiu, tanto pelos problemas de sua dinâmica interna como por influências externas, especialmente do pós-modernismo. O perigo que surge, da falta de forças dessas tendências, é que se acaba pensando que seu caráter é opcional e que, em última instância, "tudo vale", segundo um crescente relativismo. Este artigo, que muito deve ao trabalho de Klajki, mostra como escapar destas armadilhas e como promover uma educação de acordo com os princípios da Ilustração.

1. Observações preliminares

Gostaria de iniciar este artigo com a seguinte hipótese: a ciência da educação vem sofrendo uma mudança extraordinária nos últimos quinze anos. Anteriormente, os paradigmas dominantes estavam relativamente definidos, mas, atualmente, estas teorias perderam o seu valor ou foram

*Publicado originalmente na Revista Española de Pedagogia, núm 195, Madrid Consejo Superior de Investigaciones Científicas, mayo de 1993

substituídas por uma variedade de teorias com reivindicações menos significativas em alcance e magnitude. Denominei este desenvolvimento de "Erosão do Paradigma". Na tentativa de explicar o mecanismo subjacente, utilizei três fontes principais que documentam esse desenvolvimento e a crise, respectivamente:

- desvalorizações motivadas epistemologicamente da possibilidade do progresso da ciência em geral;
- o uso intrapragmático dos exemplos pedagógicos centrais;
- as tentativas pós-modernas de destruir o mérito do conhecimento científico.

De um certo modo, esta discussão pode ser considerada um outro capítulo da "Dialética do Iluminismo". Entretanto, há sinais de que não é necessário desistir por causa desta crise, já que uma crise sempre tem dois significados: perigo, por um lado, e oportunidade, por outro. Como exemplo de oportunidade, temos o programa da "ciência da educação crítico-constitutiva", sobre a qual falarei mais detalhadamente no final deste artigo.

2. Relato do problema

O mundo pedagógico parecia ainda estar em ordem quando Wolfgang Klafki lançou sua publicação "Erziehungswissenschaft als Kritisch-Konstruktive Theorie", em 1971. As teses científicas apresentadas foram: 1) "geisteswissenschaftliche Pädagogik"; 2) empírica; 3) ciência da educação crítica, as quais cobriam adequadamente a gama de teorias da nossa área (Klafki, 1971, pp. 351-384). Seguindo as idéias de Klafki, o "geisteswissenschaftliche Pädagogik" foi bem sucedido em reconquistar o domínio como pedagogia universitária após 1945, mantendo-se dominante até o final dos anos 50. Esta posição foi desafiada principalmente por Heinrich Roth (1962). A "volta realística" de Roth (Realistische

Wendung) tentou rejeitar o paradigma aparentemente não-científico, e gasto, do "geisteswissenschaftliche Pädagogik", e dar lugar para abordagens predominantemente anglo-americanas de natureza empírica e metodológica.

A famosa "Realistische Wendung" foi rapidamente sucedida pela "ciência educacional crítico-constitutiva", opondo-se deliberadamente ao "geisteswissenschaftliche Pädagogik", assim como à "ciência educacional empírica" (Wulf, 1977, p. 137). Esta tendência foi apoiada por ex-protagonistas do "geisteswissenschaftliche Pädagogik" e por seus estudantes. Eles propuseram, baseados no chamado "interesse emancipatório do conhecimento" (Habermas), que o meio social e as restrições sociais e econômicas inerentes, e ligadas ao meio, levam a reflexões científico-educacionais muito mais sólidas.

Esta avaliação formulada por Klafki não foi, de forma alguma unânime. Comparações com propostas mais abrangentes relativas à fundamentação teórica e às teorias gerais da ciência da educação (Benner 1973¹, 1978, Dickopp 1983, König 1975, Lassahn 1974/1988, Wulf 1977 e Zenke 1972), confirmam esta visão — assim como o fato de Klafki poder publicar o seu texto sem modificações cinco anos depois, com exceção das referências literárias (cf. Klafki 1976, p. 13ss.).

Agora, seguindo os argumentos propostos por Thomas S. Kuhn, a saber, que os livros-texto utilizados no treinamento formal dos estudantes constituem a tradição do conhecimento científico², torna-se óbvio que um "universo teórico" bem organizado é extremamente valioso. Entretanto, hoje, somente dez a quinze anos mais tarde, este universo teórico, sabidamente estável e aceito pela maioria, parece estar em desordem ou, talvez, esteja condenado ao colapso. Eu chamaria a este desenvolvimento — o qual vou comentar mais detalhadamente no final — de "Erosão do

¹Possivelmente as mais importantes exceções foram as diferentes variantes da norma e princípio da educação (prinzipienwissenschaftliche); cf. HETIGER, M. (1987).

²"Mais que qualquer outro aspecto singular da ciência, aquela forma pedagógica (dos livros-texto) determinou nossa imagem da natureza da ciência..." (p. 143).

Paradigma . Os três fundamentos principais na construção da teoria da ciência da educação evaporaram-se mais ou menos, e deram lugar a várias abordagens em menor escala.

A princípio, devo explicar o que considero ser o conceito de "Erosão do Paradigma" em uma disciplina que, de acordo com Kuhn, só existe em situações pré-paradigmáticas. Quero enfatizar que Kuhn e também a "Nova Filosofia da Ciência" baseiam as suas teorias nas ciências naturais — ainda que a ciência social e as humanidades sigam supostamente uma "lógica da ciência" diferente.

Wilhelm Dilthey (1833-1911)', "o pai fundador" da "geisteswissenschaftliche Pädagogik", já enfatizava que o nosso "relacionamento com respeito à sociedade e à natureza" é diferente (1833/1973, p.36). Estes tipos diferentes de experiência (conhecimento pessoal) têm implicações na estrutura do conhecimento científico. Dilthey fala de "aspectos básicos que distinguem o estudo da sociedade e o estudo da natureza" (p.37) e faz as seguintes considerações:

O jogo (para nós) das causas insípidas está presente (isto é, na sociedade), substituído por aquele das idéias, sentimentos e motivos. E não há limites para a singularidade e abundância do jogo de interação, que é revelado aqui (p.37, como traduzido em Hodges, 1944, p.146).

Nesta circunstância, a idéia de um número limitado de paradigmas simultaneamente existentes no sentido de pressupostos que norteiam as pesquisas, ou "Weltbilder", não é uma anormalidade, mas a normalidade para estas ciências, como Ludwik Fleck, o predecessor de Thomas Kuhn, havia demonstrado previamente em 1935. No momento, não há importância se esta variedade de paradigmas pode ser considerada o reflexo do modo de vida democrático (cf. Krause, 1984), ou, se existem argumentos científicos para este conceito. É mais importante demonstrar que as ciências sociais e as humanidades convergem para hipóteses e expectativas comuns, independentemente dos objetivos, métodos e condições que poderiam descrever adequadamente uma teoria. Conseqüentemente, é realmente "muito mais provável que, para as ciências

sociais e da educação, a coexistência de escolas de pensamento concorrentes e um estado natural e completamente maduro" (Shulman, 1986, p.5). Entretanto, as formas de "pluralismo teórico" (Shulman; cf. também Alexander, 1982, p.37s.) e "ecletismo disciplinado" (Merton 1957/1972) precisam ser estudadas de modo mais elaborado, se não quisermos aceitar as conseqüências do "qualquer coisa serve" defendido por Feyerabend. Irei me referir a isso mais adiante.

Ilá inúmeras evidências que comprovam os problemas encontrados pelos teóricos ao se confrontarem com a situação descrita, mesmo quando concentrados unicamente na ciência da educação, e não se deixando distrair por *slogans* sociológico-políticos genéricos como "Neue Unübersichtlichkeit" (Habermas). Exemplos de desespero semântico são mais a regra do que a exceção, quando são discutidas questões referentes à fundamentação teórica da ciência da educação: König/Zedler (1982, p.7) fala em "dificuldades", Terhard vê "aflição" (1983), Neumann/Oelkers falam de "insegurança da disciplina" (1981, p.60) e Tenorth sugere que "a crise dos teóricos não é a crise da teoria" (1983).

Como se desenvolveu esta crise e como os cientistas educacionais estão lidando com ela? Darci uma resposta preliminar. Se alguém perguntar pelas razões ou causas do desenvolvimento, geralmente serão dadas razões internas⁴. Isto também é verdadeiro para o diagnóstico da crise. Razões internas (intracientíficas) são as contestações abrangentes e os resultados da "Nova Filosofia da Ciência". Este discurso já é bem conhecido, por isso, basta lembrarmos a situação "After the Wake" (Phillips, 1993), que veio após o despertar de Kuhns. Estes resultados influenciaram e destruíram parcialmente os trabalhos de toda a comunidade científica, e não somente na área da filosofia analítica para a qual eles haviam sido formulados previamente.

As duas questões principais são:

1. A verdade como uma *meta* da pesquisa científica não é mais absoluta, como era segundo a lógica positivista, nem é uma abordagem

⁴Com relação a uma discussão metateórica mais recente da educação cf. BRÜNKHORST (1983); LEMPERT, W. (1982); PEUKERT, H. (1983); TENORTH, ELE. (1986); ZEDLER, P. (1983).

Tara uma discussão das razões externas que não podem ser consideradas aqui cf. ZEDLER (1982), pp.270ss.

cumulativa da verdade concebida, como é o caso do "racionalismo crítico", de Popper (verossimilhança). Ao contrário, a verdade é relativa em relação ao paradigma básico, explícito ou implícito, a ser aplicado.

2. Neste contexto, a ênfase recai *no processo* da pesquisa (além da meta da pesquisa). Além disso, baseando-se em observações e interpretações históricas e sociológicas, a idéia de "racionalidade", como um fator crucial no âmbito da ciência, não pode ser sustentada por mais tempo. A ciência e a formulação de teorias, inclusive a construção da teoria científica, seguem critérios que são mais contingentes do que sistemáticos e, portanto, não são mais apropriados para a ciência no sentido clássico.

Em conclusão, podemos dizer que as ciências que não exigem verdades de seus resultados, ou racionalidade de suas pesquisas, não tem prioridade acima de outras, ou seja, são comentários ou observações motivados politicamente ou religiosamente que são por si só "common sense". Os cientistas que são confrontados com este fato sentem a crise — tornando altamente compreensível o choque atribuído aos trabalhos de Kuhn (cf. Sehnadelbach, 1984, p.8ss.).

Como a ciência da educação reage a este desafio? Gostaria de clarear estas reações referindo-me às duas correntes principais na ciência educacional consideradas importantes por Klafki e por outros, e, portanto, iluminar minha hipótese sobre "paradigma perdido" de um ponto de vista genuinamente pedagógico. Para começar, vou me referir aos trabalhos mais importantes das respectivas correntes: "Metatheorie der Erziehung" (1978), de Brezinka e "Theorien zum Erziehungsprozeß" (1972), de Mollenhauer.

3. Como a disciplina lida com o conhecimento educacional

3.1. EDUCAÇÃO CRÍTICO-RACIONALISTA OU A AUSÊNCIA DE CONSEQÜÊNCIAS DOS CONCEITOS TEÓRICOS

A tentativa de Brezinka de formular uma metodologia abrangente da ciência da educação pode ser reconstituída como uma seqüência de

lutas resultando na conclusão de que o programa proposto por ele não pode ser executado. Primeiro, Brezinka enfatizou o fator empírico na ciência da educação e, depois, o descreveu de acordo com o modelo da ciência unificada.

Da física à história, da arqueologia à ciência da educação, temos boas razões para demandar o mesmo método dedutivo-empírico. Aqueles que querem ser considerados como empíricos, devem adaptar-se às formas mais gerais do acordo empírico da ciência (Brezinka, 1967, p.156).

Alguns anos depois, Brezinka teve que admitir que estas regras restritas não têm como ser seguidas além das ciências naturais. Ele reconheceu que nas ciências sociais não existem "sistemas dedutivos que podem ser comparados às teorias das ciências naturais" (Brezinka, 1978, p. 137). As regras são, no máximo, "generalizações empíricas de natureza estatística" (p. 137s.) e, por isso, hipóteses probabilísticas encontradas por tentativa. Em vista da redução das exigências dos postulados anteriores, Brezinka se questiona "se as leis e teorias das ciências sociais, como existem nas ciências naturais, podem ser alcançadas de fato" (p. 138) e conclui que, "a esfera das ciências sociais é (sem dúvida) diferente das ciências naturais" (ibid).

As hipóteses já formuladas por Dilthey foram levantadas novamente, e a lista de dificuldades apresentadas por Brezinka revela, surpreendentemente, uma grande afinidade com o programa de Dilthey. Demonstrando a complexidade de adquirir conhecimento sobre "regras", em oposição às "leis das ciências naturais", Brezinka refere-se à "impossibilidade de observação da vida interior" e, por conseguinte, na "coerção para interpretar", "complexidade das condições", "singularidade das situações" e na "variação" dos humanos e do seu meio (p. 139).

Com estas proposições, Brezinka endossou de fato a afirmação de Dilthey sobre o problema. Mas, ao passo que o último continuava na hipótese da incompatibilidade de explicar e compreender as ciências e, portanto, criou uma dicotomia, o primeiro não via problemas essenciais,

mas somente diferenças graduais. As dificuldades especificadas, segundo Brezinka, não excluem "a possibilidade de adquirir conhecimento nas leis naturais" (p.140). A exigência associada a este conhecimento das leis precisa, entretanto, ser drasticamente reduzida, e as formulações já articuladas das leis estatísticas devem ser duplamente relativizadas:

Muitos são limitados em relação ao tempo e à localização, mas o nosso conhecimento do mundo também está crescendo sob estas limitações. Alguns são confirmados impropriamente, mas conhecimento incompleto é melhor do que nenhum conhecimento, (p.142, cf.158s.)

O que pode ser resumido da seguinte maneira:

1. a idéia de adaptação da ciência da educação para as ciências naturais tinha que ser abandonada;
2. até mesmo o enfraquecido conceito de lei tem mais problemas do que pode ser justificado pelas ciências nomotéticas.

Isso também significa que a fixação no método não pode dominar o conteúdo das indagações e problemas da ciência da educação. Dessa forma, "a conseqüente tentativa de Brezinka de levar a pedagogia para a ciência educacional resultou em atribuir todos os outros problemas da prática educacional para um domínio extracientífico." (Dickopp, p.61)⁵.

O fato de Brezinka não ter dedicado mais nenhuma atenção a este tópico nos seus trabalhos posteriores, por exemplo, após 1978, é a evidência mais convincente da esterilidade e inconsistência do "campo nomotético" da ciência da educação. Não há, de modo algum, qualquer formulação empírica ou metodológica. Mas, se não existe "nenhum" caso que possa ser aplicado à ciência da educação nomotética, será que já não é hora de refletir sobre a relevância do sistema das leis naturais?

⁵Imediatamente após a publicação de *Metatheory*, Derbolav formulou uma crítica compreensiva, destacando em particular o reducionismo com relação ao conceito de ciência de Brezinka e seu ideal de educação, cf. DERBOLAV, J. (1978). agora ligeiramente modificado, DERBOLAV, J. (1984) Fehlentscheidungen...? (Würzburg).

Entretanto, não é de admirar que até mesmo colegas orientados empiricamente estejam impondo fortes críticas. Ingenkamp diz que "com Brezinka, o ponto de vista empírico da pesquisa não pode ser encontrado" (1983, p.22) e conclui que, "Brezinka pode ser tudo, exceto um bom diplomata a serviço da ciência da educação empírica" (p.24). A tendência de não aderir mais às exigências anteriores é vista, também, por Helmut Heid, que resume o problema, em seu "Pädagogik des Kritischen Rationalismus" (1965), da seguinte forma:

Ao passo que Brezinka, em sua primeira publicação, falou a respeito da crise na ciência da educação e, neste contexto, formulou o slogan "da pedagogia para a ciência da educação", suas últimas publicações mostram que, em sua opinião, o desenvolvimento com respeito à ciência da educação deve ser considerado o outono do homem na ciência da educação (Heid, 1985, p.71).

Heid refere-se, especificamente, ao artigo de Brezinka "Das Berufsthos der Lehrer"⁶, no qual encontra-se a seguinte passagem (entre outras similares): "para desvantagem dos professores e alunos, a ciência educacional tem substituído gradualmente a prática pedagógica nas instituições de treinamento de professores, desde 1960, aproximadamente" (Brezinka 1986, p.193). Podemos somente especular sobre os motivos que levaram Brezinka a se distanciar de suas reivindicações anteriores. Entretanto, há algum conhecimento sobre suas conseqüências. Em relação à importância do livro-texto, mencionado anteriormente, para ensinar os conceitos pragmáticos, pode-se argumentar que o "não-preenchimento", ou mesmo o desvio das reivindicações anteriores levam à conclusão de que a teoria fundamental está sendo abandonada. O programa ainda está presente, mas perdeu o seu apelo.

Dito isso, não significa que esta abordagem não possa mais ser defendida "com um pouco de sorte e habilidade", segundo Lakatos, mas, como um ponto fixo da ciência da educação crítico-racionalista, este conceito perdeu o seu atrativo.

«Publicado em BREZINKA. W. (1986).

3.2.0 ABANDONO DA CIENCIA DA EDUCACÃO CRÍTICO-TEÓRICA

Klaus Mollenhauer, junto com Herwig Blankertz, Wolfgang Lempert e Wolfgang Klafki, é um desses cientistas educacionais da primeira geração que foi treinado na tradição do "geisteswissenschaftliche Pädagogik", que sabendo das falhas desta abordagem, tornou-se um dos seus críticos mais influentes. Em particular, o *opus magnum* de Mollenhauer, "Theorien zum Erziehungsprozess", publicado pela primeira vez em 1972, pode ser visto como um texto fundamental nesta direção, que rompeu, inequivocamente, com as tradições do "geisteswissenschaftliche" e, ao mesmo tempo, fazia clara oposição a ciência da educação empírica. Além disso, esse texto indicou uma tendência, no sentido em que inúmeros cientistas aceitaram e disseminaram esta idéia em suas pesquisas e ensino⁷.

Ao invés de apresentar o trabalho de Mollenhauer, prefiro citar uma análise em que o próprio Mollenhauer, em 1982, indicou que a "corrente de perpetuar recepções" era retrospectivamente problemática:

A assimilação da teoria do interacionismo simbólico (especialmente Mead, Goffman, Strauss) tinha só começado quando o termo discurso veio à tona trazido pelo trabalho de Habermas "Preliminary remarks on a theory of communicative competence", mostrando uma mudança de rumo em seu trabalho. Rapidamente, os artigos pedagógicos ficaram recheados de comentários e relatórios sobre o problema, incorporando Watzlawick e, depois, teorias lingüísticas sobre procedimentos do discurso. Apareceram as primeiras publicações sobre procedimentos de pesquisa, na tentativa de integrar os problemas em terminologia e deliberações metodológicas. Em quatro anos, mais ou menos, surgiu uma nova cena literária! A velocidade e as causas da assimilação parecem ser mais problemáticas do que a assimilação em si. Em 1972, ainda não havia sido comprovado, pelo menos plausivelmente, se, e até que ponto, o vocabulário interacionista seria útil para a descrição de assuntos pedagógicos" (Mollenhauer, 1982, p.254).

Da perspectiva científica, não é só legítimo, mas também necessário, criticar progressos questionáveis — deve-se especificar, entretanto, o que

Tara uma crítica inicial, portanto, cf. LASSAIIIN, R. (1978).

se está criticando. Porém, isto não foi feito, assim como em outros trabalhos recentes de Mollenhauer. Em relação aos termos-chave utilizados, tais como, "interacionismo simbólico", "discurso", "teoria dos procedimentos do discurso" e a alusão à teoria da comunicação de Watzlawick, torna-se óbvio para os leitores de seus trabalhos anteriores que é preciso pesquisar os termos na "Theorien des Erziehungsprozesses". A propósito, o mesmo conceito que foi introduzido por Mollenhauer, em 1972, é condenado por ele próprio quanto ao uso e assimilação. Em outras palavras, o criticismo de Mollenhauer deveria ser considerado autocriticismo, documentando a renúncia de seu próprio programa, e não acusações precipitadas contra a ciência da educação. Esta abordagem que Mollenhauer dispensou a seus próprios trabalhos é verdadeiramente peculiar.

Gostaria de especificar dois pontos em relação ao pano de fundo desta sinopse: primeiro, Mollenhauer já não estava defendendo o programa de uma ciência da educação crítica ou as formações teóricas anexas, respectivamente. Em segundo lugar, ele retrata veementemente, mas sem uma explicação definitiva, como se estivesse criticando a abordagem que existia anteriormente, pelo que as afirmações fundamentais nunca pareceram ter muita importância para sua própria compreensão.

Mas, então, sem interpelar os motivos subjetivos, o segundo paradigma da ciência educacional foi deixado de lado por um dos seus principais proponentes, portanto, perdendo-se sua função de guia. Esta conclusão não mostrou somente o postulado da erosão do paradigma, mas, também, traz à tona a questão mais geral, chamada de pesquisa-ética, como os cientistas devem se relacionar com o produto de suas próprias pesquisas. O desapontamento e a desmotivação causados pela partida silenciosa do terreno científico ficaram exemplificados pela afirmação de um colega durante um debate com Mollenhauer:

Eu experimentei a mudança de Mollenhauer como um tipo de traição em relação à, como se diria, "criança adotada". O que significa esta quebra de tradição para a geração jovem de cientistas educacionais que seguiram Mollenhauer e seus discípulos? (Scheilke, 1987, p.69)

É importante, para mim, apurar que esta afirmação seja mais do que um desânimo subjetivo, mas, também, uma questão abrangente sobre como se relacionar com trabalhos científicos publicados.

Agora, estabeleci o problema decisivo que, de uma forma interessante, concerne tanto a Brezinka como a Mollenhauer, e os une neste ponto em particular. Novamente, pode-se formular de duas maneiras:

1. Existem duas dificuldades em abandonar um paradigma no plano factual: o perigo de diminuir a atração dos antigos seguidores e o perigo que advém dos diferentes grupos que podem apropriar-se dos pensamentos norteadores, reformulando-os a seu critério, e, deste modo, deixando-os abertos a arbitrariedades.

2. Será que a comunidade científica merece contar com seguidores dos criadores de teorias científicas ou, no mínimo, apoio nos casos de reformulação (destas teorias) — análogo ao terreno legal "venire contra factum proprium"? O princípio de dever e lealdade aplica-se à discussão científica e, em caso positivo, qual é o raciocínio por trás disso?

4. Pós-Modernismo ou o fim de todas as ciências

Esta situação é agravada por um desafio iminente, o qual, de acordo com avaliação própria, já não concorda com o discurso científico, mas tornou-se uma ameaça para as ciências em geral. Os proponentes deste tipo de pensamento disputam a verdade das descobertas científicas, em geral, sugerindo que o discurso metacientífico representa somente uma narrativa, entre muitas outras. Estou me referindo, é claro, à posição do "pós-modernismo", que é, ao mesmo tempo, similar e extremamente diferente da abordagem da "Nova Filosofia Científica", abordada anteriormente. Este desenvolvimento agravou a disputa novamente, e surgiu a indagação de como a ciência da educação reagirá em relação a este novo desafio.

O termo "pós-modernismo" parece ter sucedido ao paradigma-conceito não por mérito de sua força sugestiva, isoladamente. Baseado nos argumentos de Kuhn, o termo também reforça a erosão no âmbito da verdade. Enquanto Kuhn lida, basicamente, com a perda da verdade definitiva de uma maneira descritiva, o pós-modernismo (similar a Feyrabend) discute esta perda da verdade normativamente e, por isso, reforça a pressão exigindo a legitimidade da verdade. O pós-modernismo advoga que é impossível alcançar a verdade e, mais do que isso, dá lugar a tendências totalitárias. Como esta idéia deve ser compreendida?

Primeiramente, alguns comentários sobre os interesses principais do pós-modernismo: a idéia desta escola de pensamento pode ser traçada mais facilmente quando comparada ao uso original do termo na arquitetura. O estilo de construção pós-moderno era diretamente contra a predominância exagerada da tradição "Bauhaus". A "ditadura do retângulo" (Wolfe), que a acompanhava, foi substituída por inúmeros estilos de construção diferentes, às vezes deslumbrantes, às vezes, até mesmo, contraditórios. Com a formulação do conhecimento pós-moderno, esta figura está sendo introduzida nas ciências e tem sido especialmente aplicada à noção de verdade. De acordo com este modelo, a noção de verdade aplicada universalmente é tão totalitária quanto a, uma vez dominante, arquitetura de "Bauhaus".

O trabalho de Jean-François Lyotard (1984) pode ser considerado como o texto essencial do estilo de pensamento pós-moderno. No contexto da minha discussão sobre a ciência da educação, há a vantagem adicional de lidar com questões pedagógicas. O tema do relatório que foi escrito para o Conselho Universitário do governo de Quebec lida com a situação do conhecimento nas sociedades pós-modernas. De acordo com Lyotard, o conhecimento terá uma qualidade diferente e, devido a essa mudança, irá perder sua relevância. As sociedades que estão se tornando, crescentemente, computadorizadas e informatizadas não são dependentes de indivíduos (sábios) para sustentar sua existência, como acontecia em outros tempos. Até onde o conhecimento pode ser guardado e acessado a

qualquer hora, o indivíduo perde a sua importância como portador de conhecimento. Conforme Lyotard, "o princípio antigo de que a aquisição de conhecimento é indissolúvel do treinamento das mentes (Bildung) ou, até mesmo dos indivíduos, está se tornando obsoleto e o será cada vez mais" (Lyotard, 1984, p.4). Ao mesmo tempo, o conhecimento que não se adaptar à lógica digitalizada dos sistemas de informação, desaparecerá. Isto não prejudica, necessariamente, a ciência da educação enquanto transferência de conhecimento.

É claro que é verdade que "a didática pode ser confiada às máquinas", mas "a pedagogia, não necessariamente. Os estudantes, ainda assim, teriam que ser ensinados, não o conteúdo, mas como utilizar os terminais" (p.50). Lyotard acrescenta (antecipando-se às críticas contra esses conceitos pedagógicos) que "somente no contexto de narrativas de grande legitimidade — a vida do espírito c, ou, a emancipação da humanidade — a substituição parcial dos professores pelas máquinas parece ser inadequada ou, até mesmo, intolerável" (p.51). Como pode ser entendida esta afirmação no que se refere, especialmente, à perspectiva das "narrativas de grande legitimidade"?

Para Lyotard, isto leva à questão básica da validade do conhecimento. Ele vê duas grandes correntes de argumentos que tentaram fundamentar o conhecimento científico até hoje em uma metadiscussão, um discurso. Politicamente falando, esta legitimidade é dada pelo povo, ou pela humanidade em geral, ao passo em que vão sendo discutidas questões morais de ordem prática. Lyotard também chama a isto de narrativa de emancipação. A outra atitude, mais teórica e filosófica, assume que a legitimidade é levada adiante pela "mente especulativa" que, atualmente, é encontrada nas universidades. Assim como a atitude prática propõe um "contrato social" que regula e dá legitimidade à cooperação, a atitude filosófica sugere a legitimidade do consenso factual e fictício da "comunidade científica". No mínimo, esta é a estória contada de uma perspectiva moderna. No entanto, esta narrativa já não é mais sustentada sob circunstâncias pós-modernas, porque não declara os argumentos para

sua validade e, acima de tudo, não inequivocadamente. Nem a narrativa de emancipação legítima o uso consagrado da língua, nem a narrativa filosófica fundamenta a verdade de suas afirmações.

Todas essas narrativas — que Lyotard chama de "jogos de linguagem", fazendo referência a Wittgenstein — formam um vínculo horizontal, pois se sobrepõem, parcialmente, ao mesmo tempo em que são diferentes. Wittgenstein menciona uma rede complexa, e cunhou o termo "semelhança de família". Esta heterogeneidade dos jogos de linguagem é definitiva: nenhum raciocínio originado é imaginado sem que as partículas o sigam. Lyotard refere-se ao modelo de discurso de Habermas como um exemplo de "violência e heterogeneidade dos jogos de linguagem" (Lyotard, 1984, p.XXV). Contra a universalidade das exigências de validade, Lyotard aposta na paralogia, isto é, "a heterogeneidade das regras e a busca pelo dissenso" (p.66).

Assim, fica garantida a utilidade epistemológica deste debate. O conhecimento científico é somente um jogo de linguagem, entre outros. Até este ponto, a análise é congruente com a de Kuhn.

Mas a busca pela legitimidade deste conhecimento científico não é só supérflua, mas, também, perigosa. Inerente à universalidade, está o estigma da supressão lingual, assim como a diversidade social encadeada.

Mas não é este conceito um caso prático de "pluralismo teórico", ou, diversidade de formas de vida democráticas já postuladas no início? Pode ser este o caso, mas o "efeito contra o geral" (Honneth) cegou Lyotard de tal forma que qualquer "relativismo incondicional" tem que pagar o preço; neste caso, é o reconhecimento de que qualquer informação, ou conhecimento, é aceito como igualmente válido. Portanto, a arbitrariedade tomou a posição de acordo universal. Isto pode ser visto no caso da ciência da educação. Apesar das diferenças existentes entre as formulações de Brezinka e Mollenhauer, existe uma coisa em comum: a adesão à exigência universal da ciência, na área da validade, assim como na legitimidade metateórica. Somente o raciocínio pós-moderno, desacoplado das hipóteses geralmente aceitas, torna os "processos de

deslegitimação" normativos e concludentes, e a universalidade não pode ser tratada adequadamente como uma vazão da modernidade mas, isto sim, deve ser vista como o seu aspecto potencialmente totalitário. Isto leva à conclusão de que a diversidade paradigmática da ciência não é ilimitada, e está sempre dentro dos limites do universalismo. Estes parâmetros não são somente ciência legítima, mas, também, e com maior força, a constituem.

Onde levou-nos este debate? Gostaria de argumentar ao longo da seguinte tese: com toda precaução, um padrão estrutural pode ser resultante desta controvérsia, e parece ser representativo, no mínimo, para a ciência da educação. Se Lyotard aponta para os jogos de linguagem, está lhe faltando o critério básico que poderia levá-lo à distinção das afirmações certas ou erradas expressadas na realidade da própria vida. Conseqüentemente, já não se encontra um argumento significativo "para um relacionamento lateral aos direitos iguais no que se refere a todas as culturas da vida cotidiana se o recurso às normas gerais está, a princípio, impedido (por motivos ideológicos) e não se consegue, de forma alguma, uma linha significativa de raciocínio" (Honneth, 1984, p.902).

Finalmente, a analogia com a filosofia de vida de Dilthey e o "envolvimento no historicismo" (Gadamer), conectado a ele, é inevitável. Foi Dilthey quem contrastou a exigência universal da "grande filosofia" representada, por exemplo, por Kant, com o recurso da vida. De acordo com a sua posição, a compreensão só é possível do próprio centro da vida. Até agora, o pós-modernismo é um historicismo moderno que também está sujeito aos mesmos problemas e objeções. A objeção central é a incapacidade de dar (bons) argumentos, assim como a redução de suas próprias premissas ao absurdo.

O que pode ser aprendido deste debate, considerando os problemas para os quais a ciência da educação na República Federal da Alemanha já tem dedicado livros (Baacke et al., 1985) e periódicos (*Zeitschrift für Pädagogik*, 1987, primeira publicação)?⁸ Acho que há razões suficientes

⁸Cf. e.g. BAACKE, D. et al. (ed.) (1985); *Zeitschrift für Pädagogik* 31 (1987).

para manter a parcimônia ao lidar com as reivindicações pós-modernas. O reconhecimento da "aporia" entre o universalismo, por um lado, e o relativismo, por outro, seguindo-se e substituindo-se um ao outro, desdramatizam o conflito consideravelmente e, dessa forma, o sentido de crise, assim como a euforia não precisa ser tão pronunciada como se apresenta no presente.

É possível aderir às reivindicações universais e fazer ciência razoavelmente não-prestigiada, como foi demonstrado nos trabalhos dos cientistas educacionais durante os anos 60 e 70, por Heinrich Roth, por exemplo e, recentemente, por Dietrich Benner, Wolfgang Lempert, Helmut Peukert e Wolfgang Klafki.

5. Uma alternativa

Finalmente, quero me referir à posição de Klafki — como foi feito no início — para tentar esclarecer a arquitetura de sua abordagem. O próprio Klafki fala sobre a "posição dos elementos" de uma "ciência da educação geral" que ainda não foi elaborada (Klafki, 1984, p. 138). Ele a apresenta sob o título de "ciência educacional crítico-construtiva". "Crítica" porque sua abordagem pergunta como a humanidade poderia alcançar "autodeterminação e solidariedade" (p. 14), e onde estão os obstáculos a estes objetivos específicos. "Construtiva" porque sua abordagem, diferenciando-se da intenção do conhecimento meramente "descritivo" ou "analítico", está ativamente tentando promover o desenvolvimento dessas habilidades. Klafki busca estes objetivos de três formas: a) levando em consideração os problemas básicos da pedagogia "geisteswissenschaftliche"; b) defendendo esta posição contra o criticismo empírico da ciência da educação; c) desenvolvendo estas posições com argumentos de uma ciência da educação crítica, de forma que elas possam se manter apesar das alterações nas exigências científicas e mudanças nas circunstâncias sociais.

Quais as características que podem ser encontradas para manter esta tese plausível? Até agora, tenho substituído os inveterados (Lakatos)

do "geisteswissenschaftliche Padagogik", por exemplo, por afirmações que permitem um programa relativamente homogêneo, como o termo "problema". Ao examinar de perto este termo somos levados:

1. à questão da relação entre teoria e prática;
2. à ênfase histórica;
3. à acentuação da relativa autonomia da pedagogia;
4. à singularidade da chamada relação pedagógica;
5. à adesão a todos os outros componentes inclusive a pressuposições básicas da hermenêutica.⁹

Estes são exatamente os tópicos que têm que se adaptar à dialética traçada. Quero discutir isso de acordo com os cinco elementos dos inveterados:

1. A "geisteswissenschaftliche Padagogik" sempre considerou a si mesma uma teoria com relevância prática. Esta hipótese está sendo formulada em oposição explícita à posição do neokantismo, por um lado, e à do herbartianismo, por outro. A vida em si, e não princípios e teorias, tem que constituir o ponto central das hipóteses. Com o mesmo argumento, afirmações de racionalismo crítico, como "disciplina descritiva ou analítica", são criticadas adiante¹⁰. Klafki estende a sua posição incluindo idéias de teoria crítica. "A Ciência da educação crítico-constitutiva considera a si própria uma teoria pedagógica prática e para esta prática" (Klafki, 1983, p. 16), onde quer que a prática signifique interesse no conhecimento e ação, "tornando possível a auto e co-determinação, maturidade individual e da sociedade (como autonomia e responsabilidade) para que cada pessoa seja educada e, analogamente, exista uma organização democrática da educação e formação (Bildung)" (p. 16).

⁹Cf. WULF, Chr. (1977) igualmente KLAFFKI, W. (1980).

¹⁰KLAFFKI, W. (1987), p. 47.

"KLAFFKI, W. (1982), p. 16.

2. Estas deliberações levam ao segundo elemento dos inveterados da "geisteswissenschaftliche Pädagogik" e da ciência educacional crítico-construtiva, respectivamente. A educação prática, da mesma forma que sua teoria, deve ser considerada uma criação histórica e, portanto, sujeita a mudanças e reformulações. Em contraste com o racionalismo crítico, isto significa que a primazia prevalecente do método, que não é orientado historicamente, sem considerar a gênese do conteúdo da pesquisa, corre o risco de desconsiderar o significado e a intencionalidade, ou não é capaz de se segurar neles, só para mencionar duas categorias centrais e historicamente mutáveis, simultaneamente. Contra o racionalismo crítico não-histórico de Cila, no sentido de Popper, ergue-se o relativismo, de Caribdis ou o historicismo da "geisteswissenschaftliche Pädagogik", respectivamente¹².

Parece impossível resolver este conflito. Klafki aponta para a "natureza espiral" deste problema. Sem dúvida, as questões a serem investigadas são determinadas historicamente; as categorias, entretanto, as quais devem compreender o que foi determinado historicamente, são generalizações — "tipos", segundo Dilthey (e Max Weber); "elementos estruturais", segundo Nohl; e a "compreensão do interminável", segundo Spranger. Mas, novamente, estas generalizações são mutáveis. Elas "existem somente em um certo nível do conhecimento adquirido. Não há a possibilidade de escapar do "problema espiral" de uma forma racional, razoavelmente. Colocando-se de uma forma positivista: temos que aceitar isso em sua natureza inacabada e — produtiva e refletidamente — levar adiante a moção do pensamento, desta maneira" (Klafki, 1987)¹³.

3.0 termo "autonomia pedagógica relativa" refere-se a dois tópicos: por um lado, à idéia de autonomia da pedagogia como ciência com respeito às deliberações sociais, assim como ao prestígio científico, por exemplo, da filosofia prática ou psicologia. Por outro lado, deve-se estressar "o direito individual" da criança vis-à-vis com seu meio social. Para o racionalismo crítico, esta idéia não deve ser discutida devido à sua auto-

¹²KLAFKI, W. (1982), p.16.

¹³KLAFKI, W. (1982), p.51; cf. lambem ZEDLER, P. (1979), pp.42ss.

imposta abstinência social, ao passo que a teoria crítica e seu discípulo, Wolfgang Klafki, chamam a atenção para o fato de que a tradição da autonomia da "geisteswissenschaftliche Padagogik" tem sido, freqüentemente, compreendida como não levando em consideração os fatores sociais. Contra esta tese, Klafki acrescenta a "análise da condição político-econômico-sociológica" emoldurada como uma crítica ideológica, por exemplo, a "revelação científica formadora das condições sociais, revelação do raciocínio declarado, ou as racionalizações errôneas e os efeitos dessas interpretações, normas e teorias que, conseqüentemente, levam a uma concepção equivocada da situação social" (Klafki, 1983, p.41)¹⁴.

4. Foi Herman Nohl, especialmente, quem formulou a noção de uma relação pedagógica, mostrando os aspectos característicos quando se lida com as situações educacionais, diferenciando pedagogia de outras ações¹⁵. Neste contexto, as observações sobre a natureza especial do relacionamento ("o relacionamento amoroso ou apaixonado") são importantes, assim como a interdependência e a natureza interativa do relacionamento (cf. Spiecker, 1984). Explicações de outra natureza, como por exemplo, o conceito behaviorista do estímulo-resposta, que oferece outras hipóteses, estão definitivamente caindo. Segundo Klafki, "a educação nunca foi interpretada como treinamento behaviorista ou controle do comportamento pela 'geisteswissenschaftliche Padagogik' (Klafki, 1987, p.49)¹⁶.

Outras falhas da "geisteswissenschaftliche Padagogik", entretanto, precisam ser corrigidas em vista de circunstâncias baseadas em resultados de pesquisas crítico-teóricas mais recentes. Especialmente, a assimetria da relação pedagógica que não tem sido levada em consideração e, relacionado a isso, por um lado, o perigo de exercer a força conscientemente ou inconscientemente e, por outro lado, a insuficiente consideração do fato de que a conceituação da referência educacional

"KLAFFKI, W. (1982), p.41.

"NOHL, H. (19.13), p.22; cf. também a discussão em KLAFFKI, W. et al. (1970), pp.58ss.

"KLAFFKI, W. (1987), p.49.

tem sido feita somente para relações duais; atualmente, esta plêiade descreve uma exceção, e não uma regra do campo pedagógico.

5. O último elemento, "a hermenêutica", tem um significado particular porque não está limitada somente à "geisteswissenschaftliche Pädagogik" ou à ciência da educação crítico-constructiva, mas vai além disso, tocando, também, nas quatro áreas mencionadas previamente. Esta "hermenêutica", compreendida como um método, forma, portanto, o terceiro elemento, além da definição de teoria e da expressão dos objetivos, constituindo um paradigma, conforme a idéia de triangulação¹⁷. Mas, falando-se em sentido restrito, também pode-se formular que a "geisteswissenschaftliche Pädagogik" não comanda um método, no sentido empírico da ciência: a "Hermenêutica" era vista como um termo metodológico, ou relacionado ao texto e não à experiência. E, já foi discutido que este conceito está ao mesmo tempo em rigorosa oposição aos métodos explanatórios da ciência empírica.

Por conseguinte, a questão mais importante parece ser mesmo como a ciência crítico-constructiva lida com estes problemas, enfrentando a falta de um método adequado, e ao mesmo tempo sendo confrontada com um método, presumivelmente, altamente eficiente, do lado do racionalismo crítico. Esta questão torna-se ainda mais importante já que quase não haviam respostas com relação a tópicos sobre métodos da teoria crítica, também. Ao passo que a "antiga Escola de Frankfurt" confiou na "dialética" — uma forma de pensar que não é um método em nenhum sentido restrito da palavra —, Habermas recorre a uma combinação de métodos crítico-racionais e, portanto, hermenêuticos, e dessa forma, em minha opinião, não está justificando a potencialidade de nenhum dos dois métodos.

Esta alternativa insatisfatória foi encontrada primeiramente pela ciência da educação crítico-constructiva, com o conceito de pesquisa de ação como um método independente de pesquisa, que foi de grande importância para a ciência da educação nos anos 70. Atualmente, esta alternativa de pesquisa está em segundo plano e, também, seria interessante pesquisar as razões desta "erosão".

¹⁷Cf. LAUDAN, L. (1984).

Klafki reagiu a este desenvolvimento enfatizando mais a independência metodológica da "hermenêutica". Na metodologia interpretativa, ele vê abordagens para uma "hermenêutica empírica"¹⁸ ou "crítica"¹⁹, respectivamente. Existem boas razões para esperar resultados, não somente do postulado padrão da "intersubjetividade verificando os resultados concluídos por compreensão"²⁰, mas, estes conceitos podem funcionar como o "elo que falta" para conectar a teoria c a formulação de metas na ciência da educação crítico-constitutiva.

Concluindo-se, fica claro que Klafki incorporou a dialética descrita, lidando com os padrões pedagógicos básicos c foi bem sucedido em frustrar a respectiva unilateralidade das áreas científicas em questão. Ele não precisa conectar ecleticamente as diferentes áreas, mas ele está em posição de reconstruir os aspectos e estruturas do "geisteswissenschaftliche Padagogik" sistematicamente, isto é, relevando-os, c — considerando a crítica e outros progressos — colocando-os juntos (aufheben) no sentido de Hegel.

O benefício desta construção c óbvio: por estar se referindo, em seu trabalho, aos elementos constitutivos do conhecimento educacional, Klafki nunca corre o risco de perder o seu tópico. Recorrendo a estes elementos, em discussões com as posições mais iluminadas da ciência da educação, Klafki atingiu um domínio tal da consciência teórica e metodológica, que está sempre atualizado.

No caso de lançar mão da continuidade e da produtividade do trabalho de Klafki para uma bem-sucedida ciência da educação, a adesão à história, e o entrosamento no continuamente novo parecem ser uma forma de imunidade contra a erosão do paradigma e do assunto crise.

Referências bibliográficas

ALEXANDER, J. C. (1982) *Theoretical Logic in Sociology', Vol. One, Positivism, Presuppositions, an Current Controversies* (Berkeley, University of California Press).

"KLAFLI, W. (1987), p.65.

"KLAFLI, W. (1982), pp.27ss.

""BREZINKA, W. (1978), p. 129.

- BAACKE, D. et al. (eds.) (1985) *Am Ende-postmodern? Next Wave in der Pädagogik* (Weinheim, Beliz).
- BENNER, D. (1973, 1978²) *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft* (Munich, List).
- BREZINKA, W. (1976) Über den Wissenschaftsbegriff der Erziehungswissenschaft und die Einwände der weltanschaulichen Pädagogik, *Zeitschrift für Pädagogik* 13, pp. 135-168.
- BREZINKA, W. (1978) *Meta théorie der Erziehimg* (Munich, Reinhardt).
- BREZINKA, W. (1986) *Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft* (Munich, Reinhardt).
- BRUNKHORST, H. (1983) Kritische Erziehungswissenschaft und Kritische Théorie, *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 3, pp.73-89.
- DERBOLAV, J. (1978) *Eine Metatheorie der Erziehung*, reflections on Wolfgang Brezinka's latest publication, *Padagogische Rundschau* 32, pp.331 -342.
- DICKOPP, K. H. (1983) *Lehrbuch der systematischen Pädagogik* (Dusseldorf, Schwann).
- DILTHEY, W. (1883/1973) *Einleitung in die Geisteswissenschaften*. G. W., I. Band, (Stuttgart, Teubner).
- FLECK, L. (1935/1980) *Entstehung undEntwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache* (Frankfurt a. M., Sunrkamp).
- HEID, H. (1985) *Pädagogikdes Kritischen Rationalisants* (Hagen, Fernuniversitat).
- HEITGER, M (1987) *Prinzipienwissenschaftliche Pädagogik* (Hagen, Fernuniversitat).
- HODGES, H. A. (1944) *Wilhelm Dilthey* (London, Kegan Paul).
- HONNETH, A. (1984) Der Affekt gegen das Allgemeine.A/entw/- 38, pp.893-902.
- INGENKAMP, K. (1983) Die Schwierigkeiten der deutschen Pädagogik mit der Empirie, in OLECHOWSKI, R. (ed.) *Der Beitrag der empirischen Erziehungswissenschaft zur Praxisverbesserung von Scinde, Unterricht und Erziehung*, pp. 18-36, (Braunschweig, AEPF).
- KLAFKI, W. (1971) Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Théorie: Hermeneutik-Empirie-Ideologiekritik, *Zeitschriftfür Pädagogik* 17, pp.351 - 184.

- KLAFKI, W. (1976) *Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft* (Weinheim, Beftz).
- KLAFKI, W. (1980) *Geisteswissenschaftliche Pädagogik* (Hagen, Fernuniversität).
- KLAFKI, W. (1982) Thesen und Argumentationsansätze zum Selbstverständnis "kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft", in KÖNIG, E./ZEDLER, P. (eds.), a. a. O., pp. 15-52.
- KLAFKI, W. (1984) Kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft, in WINKEL, R. (ed.) *Deutsche Pädagogen der Gegenwart, Band 1*, pp. 137-160 (Düsseldorf, Schwann).
- KLAFKI, W. (1987) Nachfragen an die kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft Wolfgang Klafki Gespräch mit Karl-Heinz Braun und Erwin Reichmann), *Jahrbuch für kritische Erziehungswissenschaft I*, pp.40-77.
- KLAFKI, W. et al. (1970) *Erziehungswissenschaft J (Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft)* (Frankfurt a. M., Fischer).
- KÖNIG, E. (1975) *Théorie der Erziehungswissenschaft*, Band. 1 (Munich, Fink).
- KÖNIG, E./ZEDLER, P. (eds.) (19&2) *Erziehungswissenschaftliche Forschung. Positionen, Perspektiven, Probleme* (Paderborn, Schöningh).
- KRAUSE, H. (1984) Die Vielfalt erziehungswissenschaftlicher Konzepte und die Einheit pädagogischen Handelns., *Schriftenreihe Fachbereich 3, Universität Osnabrück*, (Osnabrück, Universität) pp.11-29.
- KUHN, TH. S. (1970²) *The structure of scientific revolution* (Chicago, The University of Chicago Press).
- LASSAHN, R. (1914/m&0) *Einführung in die Pädagogik* (Heidelberg, Quelle & Meyer).
- LASSAHN, R. (1978) Verlust der Geschichte. Über reduktionistische Tendenzen bei pädagogischer Theoriebildung, *Pädagogische Rundschau* 32, pp.317-330.
- LAUDAN, L. (1984) *Science and Values* (Berkeley, University of California Press).
- LEMPERT, W. (1982) Zur Analyse der Berufserziehung und der beruflichen Sozialisation, in KÖNIG, E./ZEDLER, P. (eds.), a. a. O., pp.53-64.

- LYOTARD, J. F. (1984) *The Postmodern Condition. A Report on Knowledge* (Minneapolis, University of Minnesota Press).
- MERTON, R. K. (1975) Wissenschaft und demokratische Sozialstruktur, in WEINGART, P. (ed.) (1972) *Wissenschaftssoziologie* 1, pp.45-59 (Frankfurt a. M., Fischer).
- MOLLENHAUER, K. (1982) Marginalien zur Lage der Erziehungswissenschaft, in KÖNIG, E./ZEDLER, P. (eds.), a.a.O., pp.252-265.
- MOLLENHAUER, K. (1972) *Theorien zum Erziehungsprozeß* (Munich, Juventa).
- NEUMANN, D./OELKERS, J. (1984) Folgenlose Moden? Beobachtungen zur Trivialisierung der Pädagogik, *Pädagogische Rundschau* 35, pp.623-648.
- NOHL, H. (1993) Die Théorie der Bildung, in NOHL, H./PALLAT, L. (eds.) *Handbuch der Pädagogik, Erster Band (Die Théorie und die Entwicklung des Bildungswesens)*, pp.3-80 (Langensalza, Julius Beltz).
- PEUKERT, H. (1983) Kritische Théorie und Pädagogik, *Zeitschrift für Pädagogik*, 29, pp. 195-217.
- PHILLIPS, D. C. (1983) After the Wake. Postpositivistic Educational Thought, *Educational Researcher* 12, pp.4-12.
- ROTH, H. (1962) Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung, *Neue Sammlung* 2, pp.481-490.
- SCHEILKE, Chr. Th. (1987) Diskussionsbeitrag, in KAUFMANN, H. B. (ed.) *Kontinuität und Traditionsbrüche in der Pädagogik* (Münster, Comenius-Institut).
- SHILS, E. (1984) *Academic Ethics* (Chicago, University of Chicago Press).
- SCHNÄDELBACH, H. (ed) (1984) *Rationalität* (Frankfurt a. M., Suhrkamp).
- SHULMAN, L. S. (1986) Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: A Contemporary Perspective in WITTROCK, M. C. (ed.) *Handbook of Research on Teaching*, 3rd ed., pp.3-36 (New York).
- TENORTH, H. E. (1983) Die Krisen der Theoretiker sind nicht die Krisen der Théorie, *Zeitschrift für Pädagogik* 29, pp.347-358.
- TENORTH, H. E. (1986) Transformationen der Pädagogik, *Zeitschrift für Pädagogik*, (20. Beiheft), pp.21-85.

- TERHART, E. (1983) *Unterrichtsmethode als Problem* (Weinheim, Beltz).
- WITTGENSTEIN, L. (1971) *Philosophische Untersuchungen*, (Frankfurt, Suhrkamp).
- WOLFE, T. (1982) *Mit dem Bauhaus leben. Die Diktatur des Rechtecks* (Königstein, Athenäum).
- WULF, Chr. (1977) *Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft* (Munich, Juventa).
- ZEDLER, P. (1979) *Zur Kritik und Transformation geisteswissenschaftlicher Pädagogik* (Hagen, Fernuniversität).
- ZEDLER R. (1982) Erziehungswissenschaftliche Theoriebildung am Beginn der 80er Jahre, in KÖNIG, E./ZEDLER, P. (eds.), a. a. O., pp.266-289.
- ZEDLER, P. (1983) Zur Aktualität Geisteswissenschaftlicher Pädagogik, in GARZ, D./KRAIMER, K.(eds.) *Brauchen wir andere Forschungsmethoden?* pp.63-85 (Frankfurt a. M., Scriptor).
- ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK (1987), Volume 33, (Issue 1).
- ZENKE, H. G. (1972) *Pädagogik-Kritische Instanz der Bildungspolitik?* (Munich, List).

Detlef Garz, diplomado em Pedagogia pela Universidade de Mainz e doutor em Filosofia pela Universidade de Hamburgo, lecionou nos Departamentos de Educação das Universidades de Mainz, Osnabruck e Friburgo e na German Science Foundation. Está vinculado ao Center for Human Development and Education da Universidade de Harvard.

In Germany, the outlooks concerning education are based relatively easy framework. The dominant tendencies are of three kinds: the humanistic education, the critical empiricism movement and the critical theoretical perspective. Nowadays, the influences of these tendencies diminished by problems of its internal dynamics and by external influ-

enees, particularly of postmodernism. The arising danger from the back of this tendencies is thinking that its character is optional and in the last way "everything is worth " according to a growing relativism. This article (wich that) is in debt to the work of Klafki shows how to escape from these ambushes and how to promote an education according to the principles of the Illustration.

En Allemagne les perspectives à l'égard de l'éducation sont structurées d'une façon relativement simple. Les courants dominants sont de trois sortes: l'éducation humaniste, le mouvement critique et empirique et la perspective critique et théorique. Actuellement, les forces de ces courants sont affaiblies par des problèmes de dynamique interne et par des influences externes, principalement du postmodernisme. Le danger qui surgit par le manque des forces de ces tendances consiste à penser que son caractère est facultatif et qu'en dernière instance "tout vaut", selon un croissant relativisme. Cet article, qui doit beaucoup au travail de Klafki, montre comment échapper à ces pièges et comment promouvoir une éducation d'après les principes de l'Illustration.

Podríamos decir que en Alemania las perspectivas sobre educación están estructuradas de forma relativamente simple. Las corrientes dominantes han sido tres: la educación humanista, el movimiento crítico-empiricista y la perspectiva crítico-teórica. Hoy en día la fuerza de estas corrientes han disminuido tanto por los problemas de su dinámica interna como por externas, especialmente del postmodernismo. El peligro que surge de la falta de fuerza de estas tendencias radica en que termina pensándose que su carácter es opcional y que en última instancia, "todo vale", según un credente relativismo. Este artículo, que deba mucho al trabajo de Klafki, muestra cómo escapar de estas trampas y cómo promover una educación de acuerdo con los principios de la Ilustración.

*Sobre a Resenha "A Crise dos Paradigmas" de Waldemar de Gregori**

Vera María P. de Miranda Henriques

Doutoranda do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/Rio)

Quando Bourdieu (1983) nos lembra que competência dentro do campo científico deve ser compreendida enquanto capacidade de falar e de agir, a partir de uma posição socialmente autorizada e por um agente determinado, traz implícita não somente a perspectiva da luta concorrencial intracampo, mas também o que pode denominar-se de luta intercampos. Neste espaço de tensões entre disciplinas, o embate se estabelece simultaneamente a partir de pontos comuns entre elas e de códigos próprios a cada uma, representados por formas particulares de linguagem, de pressupostos teóricos e de linhas de pensamento que, embora não possam ser colocados como a base de conflitos epistemológicos, estão diretamente remetidos aos interesses intrínsecos e/ou extrínsecos de cada área, formando com ela o que poderíamos chamar de seu capital técnico.

Tendo em vista as colocações acima, gostaria de, como doutoranda do Departamento de Educação da PUC/Rio, portanto, em contato direto com o trabalho ali desenvolvido, questionar os princípios teóricos utilizados por Waldemar De Gregori em sua resenha (*Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n.175, p.613-618) do livro *A Crise dos Paradigmas e a Educação*, escrito por professores ligados àquele departamento.

Inicialmente, cabe ressaltar que tanto a colocação de "diálogo interdisciplinar" como sinônimo de "exposição de intersubjetividade", quanto o falar de "final de ciclo" ou "metamorfose" de paradigmas, estes, associados à "cosmovisão", revelam o uso indevido dos termos

Publicamos esta réplica aqui, tendo em vista sua articulação com o lema enfocado e os subsídios que possa trazer ao debate sobre o mesmo — o que é um dos objetivos da seção.

interdisciplinar e *paradigma* que, a despeito da complexidade que encerram, são muitas vezes flexibilizados a ponto de perderem sua coerência hermenêutica original.

Uma observação atenta ao rigor (não rigidez) de uma perspectiva científica não pode deixar de perceber que a transposição de determinados conceitos operando deslocados de suas matrizes teóricas dá margens a leituras cuja incoerência retrata muitas vezes a falta de seriedade no emprego de critérios disciplinares. Nesse sentido, Waldemar De Gregori parece desconhecer que o termo *paradigma* tal como focado no livro *A Crise dos Paradigmas e a Educação* retrata uma questão epistemológica que se remete a Thomas Kuhn em seu livro *A Estrutura das Revoluções Científicas* (1992) e às inúmeras ramificações teóricas que daí surgiram.

Assim, paradigma é nesta ótica entendido como modelo, mas no sentido de uma aquisição a que se chega no processo de desenvolvimento de uma ciência, e que, simultaneamente, inclui uma teoria e aplicações dela aos resultados das experiências e das observações. Tendo uma vigência conjuntural, os paradigmas são postos de lado e substituídos por outros, muitas vezes incompatíveis com eles, em um complexo jogo de tensões peculiar ao processo de desenvolvimento científico como tal. Por isso, não podemos falar de paradigma como o "conjunto de pressupostos de uso individual ou coletivo" utilizados pelo sujeito na percepção de seu lugar no "ecossistema", nem como "resultado do uso desses pressupostos", conforme salientou De Gregori em sua resenha (*RBEP*, n.175, p.613).

Também a leitura efetuada pelo resenhista, que dá margem a uma subdivisão do conceito de paradigma em "paradigma-instrumento" e "paradigma-produto", se revela insatisfatória e equivocada, quando constato que os autores por ele subentendidos, porém não mencionados (Danilo Marcondes e Carlos Plastino), tomam o conceito dentro da visão de possibilidade e necessidade de uma racionalidade científica que tem por base a adesão a uma forma particular de ver o mundo e praticar ciência, como fundamento de um campo de atividade estabelecido. Não cabe portanto falar de "construtos generalistas" ou de "construtos menos permanentes", uma vez que paradigma, dentro de uma visão kuhniana, é uma matriz disciplinar, partilhada por toda uma comunidade científica dentro daquilo que chamou de período de ciência normal (1962).

Percebo ainda que a proposta De Gregori se distancia dos parâmetros básicos do livro resenhado, tornando-se, portanto, artificial, quando, remetendo-se à questão da inter e da transdisciplinaridade, suscita para o campo elementos que, por razões gnosiológicas, lhe são estranhos, tais como a "tradição espiritual", "a teoria do caos" e "a arte". Parece que o resenhista ao ler o livro *A Crise dos Paradigmas e a Educação* não esteve suficientemente atento para entender que ele traz implícita uma discussão epistemológica onde se interrogam a natureza e a especificidade do conhecimento científico, a partir das relações estabelecidas entre as diversas disciplinas, incluindo aí a educação como ponto de referência básico.

Nesse sentido, o livro procura registrar as inquietações e o debate que se configuram como o questionamento sobre a aproximação entre o campo educacional e as perspectivas de um novo modelo de ciência que se insurge sob os veios da pós-modernidade, e que tem já há alguns anos encontrado respaldo teórico entre os professores do Departamento de Educação da PUC/Rio. A tais preocupações se alia a reflexão sobre a identidade desse campo como produtor de conhecimento. Por isso, o livro não traz, tal como quer De Gregori, nem a inclusão das experiências da Universidade Holística de Brasília, nem a produção dentro da área de Cibernética Social.

Enfim, pelo grau de distanciamento que o resenhista estabelece com o texto, a ponto de trazer para a interpretação expressões que não mantêm com ele nenhuma relação quer teórica ou semântica tais como "ecossistema planetário" e "abordagem trialética", posso afirmar que estamos diante daquilo que Eco (1993) chamou de superinterpretação. Sim, embora reconhecendo o papel ativo do intérprete, esse pensador é claro quando faz ressalvas aos exageros que daí podem vir. Nesse sentido, defende a "intenção do texto", colocada entre a intenção do autor e a intenção do intérprete, como critério de limite para a interpretação, onde é possível que existam sentidos desprovidos de propósitos em relação ao texto.

Sob esse ângulo, verifico que De Gregori diz não somente do livro como um todo, mas especificamente do artigo de Danilo Marcondes, "A Crise de Paradigmas e o Surgimento da Modernidade", coisas que não são autorizadas pelo próprio texto. Pois a exposição do filósofo se

desenvolve no âmbito da chamada Revolução Científica nos séculos XVI e XVII no mundo ocidental com suas condições de base histórico-material e intelectual. Aí, a idéia de cientificidade é, portanto, definida a partir de um tempo e de um espaço, relativa e particular a uma conjuntura específica. Por que incluir nessa abordagem, conforme quer De Gregori, as cosmovisões "islâmica" e "zen-bundista"?

Creio, portanto, que se estabeleceu com a resenha de De Gregori aquilo que inicialmente chamei de luta intercampos. Falando do campo da Cibernética Social sobre o campo educacional, o autor traz à luz questões que Jamati (1992) colocou de forma contundente. Diz ela: "Ora, o que se ganha em se introduzir, em uma problemática já construída e mais ou menos operacionalizada, noções tiradas de uma disciplina que não se pratica? Não viriam elas tapar um buraco do conhecimento? (...) com freqüência, são as noções mais ou menos vulgarizadas as que são tomadas de empréstimo". Enfim, onde começam as fantasias e as projeções do leitor? ...

Referências bibliográficas

- BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (Org.). *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1983.
- BRANDÃO, Zaia (Org). *A crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo: Cortez, 1994.
- DE GREGORI, Waldemar de. [Resenha: *A Crise dos Paradigmas e a Educação*']. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.73, n.175, p.613-618, set./dez. 1992.
- ECO, Umberto. *Interpretação e superinterpretação*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- JAMATI, Viviane Isambert. Ciências da Educação: um plural importante quando se trata de pesquisa. *Teoria & Educação*, n.5, 1992.
- KUNH, T. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

Notas de Pesquisa

*O Ensino de 2º Grau em Santa Catarina: Um Estudo sobre seu Principal Protagonista — O Jovem Trabalhador**

Pesquisadora: Leda Scheibe

Instituição: Fundação de Amparo à Pesquisa e Extensão Universitária (FAPEU—UFSC)

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

A pesquisa encontra-se em andamento e refere-se à problemática que viemos estudando desde 1986, quando integrados ao programa de investigação nacional denominado "Ensino de 2º Grau no Brasil: caracterização e perspectivas", coordenado pelo INEP.

Na sua primeira parte, a exposição do material investigado parte das seguintes constatações norteadoras:

1. E no ensino noturno que está concentrada a maior parcela de

matrículas do ensino de 2º grau no estado (mais de 70% das matrículas).

2. É especialmente precário o índice de escolarização do jovem catarinense entre 15 a 19 anos (16% em 1990).

3. É a rede estadual de ensino público que atende à grande parcela das matrículas (66% em 1990).

4. A evasão atinge especialmente o ensino de 2º grau noturno (fluxo de entrada e saída dos alunos de 1987 a 1989 — 49% de perda).

*Estas Notas de Pesquisa formam um conjunto com as publicadas no número anterior. Como tal, expõem resultados de trabalhos apresentados no Encontro Latino-Americano sobre Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores (27/9 a 17/10/93, Olinda-PE), promovido pelo INEP, pela SEF/MEC e pelo Institute for Education/UNESCO, de Hamburgo.

5. É do setor terciário a grande maioria dos cursos profissionalizantes. Dados de 1988 acusavam a existência de 20 cursos profissionalizantes do setor primário da economia, 88 cursos do setor secundário e 582 do setor terciário, ao lado de 168 cursos de educação geral. Dos 582 cursos profissionalizantes do setor terciário da economia, a maioria é de cursos técnicos de contabilidade.

6. Expandem-se, hoje, os cursos não-profissionalizantes. Nos anos de 1991 e 1992, por exemplo, dos 74 cursos criados no estado, 11 são profissionalizantes (incluídos 6 curso de magistério), sendo os restantes de educação geral).

7. Entre 1987 e 1990 houve, por parte do estado, significativa ampliação da rede pública de escolas secundárias, com o fechamento de muitos colégios cenevistas que não resistiram à presença de escolas públicas nas mesmas cidades.

8. Destaca-se o alto índice de permanência dos alunos na rede federal de ensino.

Na segunda parte, a exposição do material investigado relata

o que se pode chamar de um "estudo exploratório": a escola e o aluno de 2º grau noturno em Florianópolis. Buscar dados na escola foi uma forma encontrada para melhor conhecer o jovem que ali estuda: visita à escola, entrevistas, participação em reuniões, conversas na sala dos professores, convivência com os alunos. Esta inserção revelou a dramática condição de funcionamento da rede de ensino noturno de 2º grau c do estado de marginalização ao qual é historicamente submetido o jovem brasileiro, e catarinense em particular, oriundo das classes subalternas que, apesar de tudo, teima em sonhar como um futuro e um mundo melhores. A desesperança dos professores é notável. Entre os estudantes, estão sempre presentes a esperança e a confiança em novas saídas: a idéia de "construir juntos" a escola, a importância do "relacionamento das partes", do "diálogo"... Poucos professores, porém, parecem acreditar que dias melhores virão.

A grande interrogação que marca uma ainda precária conclusão dos estudos é a seguinte: pelas suas condições de funcionamento, como

a escola de 2º grau noturno, ela mesmo fruto da desigualdade social, poderá contribuir para a superação desta condição histórica?

O jovem que frequenta a escola noturna espera que o curso lhe dê possibilidades de superar as limitações da sua situação de classe: este é o sonho; um sonho, porém, que às vezes se torna um pesadelo. A escola noturna tende a ser pesada,

monótona, cansativa. As aulas não são atraentes. Raras vezes o jovem encontra nela estímulo para o desenvolvimento da sua responsabilidade, autonomia e criatividade. E este jovem que frequenta a escola noturna é paradigmático: a sua condição de trabalhador, em potencial ou real, é ainda o ponto de partida para encontrar a escola possível e necessária.

O Estágio como Praxis na Formação do Professor: Um Estudo sobre o Estágio nos Cursos de Magistério de 2º Grau, desenvolvidos nos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM)

Pesquisadora: Selma Garrido Pimenta

Instituição: Universidade de São Paulo (USP)

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

O presente trabalho pretende buscar alternativas para a redefinição do estágio como componente curricular de formação de professores, tendo

como base a análise das práticas de estágio em curso nos CEFAMs, que já apontam para a compreensão do mesmo como praxis.

Nos estudos e pesquisas realizados sobre o estágio constatam-se os seus inúmeros problemas. Por vezes, ele é prática meramente burocrática porque professores e alunos não conseguem viabilizá-los. Outra vezes, é visto como o pólo "prático", distanciado das "disciplinas técnicas" do curso, e nem sempre tem privilegiado o conhecimento e a reflexão sobre a realidade da escola. Também tem se colocado nele uma certa ênfase no aspecto instrumental da execução de uma linha.

Entendemos que a finalidade do estágio deveria ser a de proporcionar aos futuros professores uma *aproximação* à realidade na qual irá atuar. Nesse sentido, não se deveria colocá-lo como o pólo prático do curso, mas como uma aproximação à prática, na medida em que é conseqüente à teoria estudada no curso, que, por sua vez, deverá se constituir numa reflexão *sobre* e a *partir* da realidade da escola pública da 1ª à 4ª série. Portanto, a prática efetiva o aluno a terá quando for professor, na prática. O curso (e o estágio) não é a *prática docente*, mas a *teoria sobre a prática docente*, e será tão mais formador à medida que todas suas disciplinas (e o estágio) tiverem como ponto de partida a realidade escolar brasileira.

Objetivos

Acreditando que a revisão dos componentes curriculares é um dos caminhos para a melhoria da formação do professor, e dentre estes o estágio, acreditando que essa revisão para a construção do saber e do fazer do estágio só tem sentido como uma reflexão centrada na problemática real, a presente proposta de pesquisa objetiva:

1º) examinar e discutir os pressupostos teóricos do estágio compreendido como praxis;

2º) analisar criticamente as práticas de estágio dos professores e alunos dos CEFAMs;

3º) identificar nas práticas de estágios dos CEFAMs os elementos indicadores de uma praxis;

4º) levantar os limites e as possibilidades para o desenvolvimento do estágio como praxis.

Procedimentos esboçados para uma trajetória possível

A opção por estudar o estágio com o objetivo de captar os elementos indicativos de uma praxis nos cursos de formação de professores

dos CEFAMs define a utilização de uma metodologia qualitativa de investigação pautada no método dialético, que permitirá compreender o fenômeno na sua concretude, de modo a chegar ao "concreto pensado" de que nos fala Kosik, como pressuposto que se altera no trânsito com a realidade, assim como esta também se altera com a teoria.

Conseqüentemente, a pesquisa fará uso de uma investigação histórica com a utilização de fontes primárias e secundárias para efetivar o inventário crítico da problemática, bem como de procedimentos etnográficos como o uso de observação participante e entrevistas não estruturadas.

Num primeiro momento, será feita a revisão crítica das questões teóricas implicadas na pesquisa, como o conceito de praxis.

Num segundo momento, será feito o levantamento dos estudos e pesquisas, focalizando o estágio nos cursos de formação. O material a ser trabalhado serão teses, dissertações e pesquisas desenvolvidas nas instituições de ensino superior, nas Secretarias da Educação e nos

centros de pesquisas, bem como artigos publicados em revistas especializadas no País e no exterior.

Será feito, ainda, um levantamento da legislação brasileira sobre o estágio nos cursos de formação de professores para o nível de 2º grau.

Num terceiro momento, far-se-á a pesquisa de campo, incluindo inicialmente a seleção das escolas e dos sujeitos da pesquisa.

As escolas a serem selecionadas, conforme os objetivos da pesquisa, farão parte do universo dos CEFAMs de São Paulo. Serão selecionadas duas escolas da capital, sendo uma da região central e outra da periferia urbana.

Para esta seleção retomaremos contatos com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, a fim de obtermos autorização para o trabalho, bem como os documentos e estudos referentes aos estágios nos CEFAMs/SP, e proceder-se à indicação conjunta das escolas. Após, será feito o contato com as escolas indicadas, para esclarecimentos dos objetivos da pesquisa e autorização para seu desenvolvimento.

Os sujeitos da pesquisa serão, numa primeira instância, os professores que coordenam o estágio, os coordenadores pedagógicos dos CEFAMs e uma amostra dos alunos estagiários.

A fase seguinte, de campo, será o conhecimento de propostas de estágios bem como de sua problemática. Para isso, serão realizados estudos dos documentos existentes nas escolas e entrevistas com os professores e coordenadores. Serão feitas, também, observações das

situações de estágio desenvolvidas por alunos, bem como entrevistas e questionários com os mesmos.

Num quarto momento, proceder-se-á à análise dos dados, num esforço de estabelecer as conexões, mediações e contradições dos fatos que constituem a problemática pesquisada.

O quinto momento constitui a tentativa de delineamento do estágio como praxis.

Por fim, prevê-se a elaboração do relatório final.

O Ensino Médio na Realidade Brasileira: As Possíveis Saídas e os Impasses na Execução de seu Estudo

Pesquisadora: Ednar Carvalho Cavalcanti

Instituição: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

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

Do Projeto

Trata-se de projeto nacional desenvolvido por nove estados da Federação, financiado pelo INEP, FINEP e, em alguns casos, pelo CNPq, por Secretarias da Educação e pela

SUDENE, cujos resultados estão condensados no livro *O Ensino Médio no Brasil: da ruptura do privilégio à conquista do direito* (Mafra e Cavalcanti, Brasília: INEP, 1992, 136p.).

OBJETIVO

Identificar os diferentes tipos de ensino no nível de 2º grau e propiciar sua análise, referenciada à questão de sua democratização, pretendendo oferecer uma contribuição significativa, não apenas para a compreensão da realidade escolar mas para a busca de alternativas concretas à prática pedagógica existente.

REFERENCIAIS TEÓRICOS

As questões da desigualdade social e da heterogeneidade entre escolas têm como pano de fundo as condições sociais inerentes à sociedade brasileira. No substrato desses problemas está a questão da democratização da educação, no tocante ao acesso, à permanência e à conclusão do curso, todos esses pontos permeados por fatores intra e extra-escolares.

O estudo das desigualdades sociais pode ser completado por informações sobre o que efetivamente ocorre dentro da escola. Apesar de nem sempre ser possível comparar resultados escolares, em razão da grande heterogeneidade do

sistema de ensino e das condições em que operam as escolas, o exame de alguns dados enriquecem a análise desse problema. Estas informações pouco significam isoladamente, mas podem revelar a real dimensão da desigualdade, se for verificada a forma eoo estão associados entre si e com os dados referentes ao perfil do alunado.

O acesso de todos ao ensino de 2º grau é uma das condições necessárias para a democratização da educação, embora não seja suficiente, pois permanecem ainda questões fundamentais acerca da qualidade e da natureza do ensino diferencialmente proporcionado. A questão da heterogeneidade entre as escolas, em termos da experiência pedagógica e das condições de sua realização, aponta para problemas históricos permanentes na educação brasileira, que não se resolveram, apesar da tentativa das diversas reformas educacionais, tornando-se, talvez, até mais complexos pelo acúmulo de contradições de diversos matizes.

A problemática da diversidade entre as escolas de 2º grau transcende a diferenciação decorrente da dependência administrativa

pública ou privada, por existirem dentro de cada um desses segmentos variações de qualidade que fazem, em determinado momento, aproximarem-se certas escolas públicas de certas escolas privadas.

Nessa perspectiva, a análise do problema deve ser referenciada a questões mais amplas, situando-o dentro da questão da política educacional. Isso pressupõe estudar o significado e a direção da expansão do sistema de ensino e o papel do Estado nesse processo, considerando duas tendências importantes que têm sido verificadas: de um lado, a incorporação crescente de alunos de origens sociais heterogêneas e, de outro, o processo também crescente de divisão e especialização do trabalho.

A participação precoce dos jovens no mundo da produção passa a impor novas formas de articulação entre o ensino e esse mundo, sendo essencial que a escola assuma isto.

METODOLOGIA

Amostra — Critérios Gerais

Todas as regiões do País estão representadas por um ou mais

estados (Paraná, Santa Catarina, São Paulo, Minas Gerais, Goiás, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Maranhão, Pará).

— Critérios para o primeiro nível de investigação

Universo das escolas de todos os municípios da cada estado, procurando caracterizar o ensino, num *continuum histórico*, a partir de Lei 5.692/71, em estudo com dados secundários.

— Critérios para o segundo nível de investigação

— Doze por cento das escolas públicas e privadas, diurnas e noturnas; nelas, 5% dos alunos de cada turma e pelo menos dois professores por área de conhecimento e por turno, para conhecer a dinâmica interna da escola, em estudo com dados primários.

Da análise interativa dos dados

Tendo como pano de fundo a questão da democratização, este estudo sobre o então ensino de 2º grau considerou fatores intra e extra-escolares como intervenientes na heterogeneidade entre as escolas e entre diferentes turnos de um mesmo estabelecimento.

Circunscreveram-se na análise do processo de democratização dados referentes à ampliação do acesso e ao perfil do aluno e do professor componentes desse grau de ensino. Foram considerados, ainda, os fenômenos de evasão e de reprovação, bem como o tipo e o nível de ensino veiculado — indicadores internos da qualidade do que se produz e transmite nessa escola.

Na perspectiva de que os problemas não são gerados apenas na escola nem nela se encerram, foram enfocados dados que demonstram como o modelo econômico que vem sendo adotado no País, por desconsiderar o social, interpõe-se entre a luta e a conquista de escolarização pelos estratos mais pobres da população e sua formação qualificada "para a vida".

A análise do movimento escolar apontou um incremento no atendimento da demanda, mas insignificante, na medida em que aproximadamente 85% da população em idade de freqüentar o ensino de 2º grau encontrava-se fora dele, sem contar que muitos dos incorporados ao sistema tinham idade acima do limite esperado, que aproximadamente a metade dos

atendidos se evadem e que um percentual igualmente significativo é reprovado.

Essa evidência oferece, para a análise, a outra face da democratização ensino — o tipo e o nível dos conhecimentos veiculados em seu processo.

Depreendeu-se da análise dos resultados, a desqualificação do ensino do 2º grau, ensejando, inclusive, a quebra da percepção dicotômica entre ensino público/ensino privado.

O estudo apontou que tanto alunos quanto professores são oriundos dos segmentos mais pobres da população, ambas as categorias enfrentando uma extensa jornada de trabalho, acossadas pela necessidade de sobrevivência. Os primeiros demonstraram ter clareza de que a escola não os está preparando "nem para o vestibular nem para a vida" e denunciaram o despreparo dos docentes do ponto de vista dos conteúdos, da metodologia e das relações; apontaram as condições de ensino comprometidas pela baixa remuneração recebida pelos professores, pela precariedade e/ou inexistência de

recursos didáticos. Os professores, na maioria, referem-se sempre à desqualificação do ensino como fenômeno fruto de múltiplas razões sociais, políticas e econômicas que se refletem na escola e nos alunos, mas se descomprometem, não incluindo sua categoria como co-responsável por essa deterioração.

Ficou evidenciada a ausência de uma política definidora da qualidade necessária à formação do jovem trabalhador. Na escola isto se expressa numa organização curricular (horário, atividades, disciplinas e seus conteúdos programáticos, metodologia de ensino, sistema de avaliação, relacionamento professor-aluno) que ignora as condições de vida do jovem que vem assumando, sobretudo, à escola da rede pública.

Ficou enfatizada, também, a inexistência de uma política de capacitação do pessoal docente, o que permite seu caráter ocasional e da iniciativa de alguns.

Das saídas para um ensino qualificado

. Definição de uma política salarial e de capacitação permanente do docente.

. Estabelecimento da identidade do ensino médio.

. Busca de mecanismos que levem a uma maior integração, na escola, entre o pessoal docente, discente, administrativo e técnico.

. Descentralização das decisões, com maior autonomia administrativa e pedagógica em relação às Secretarias da Educação.

. Participação dos alunos nas instâncias decisórias.

. Resgate da autonomia do professor.

. Articulação orgânica entre a escola e o mundo do trabalho.

. Ampliação e estabelecimento de uma nova ordem nas relações entre escola e sociedade.

Dos impasses, desafios e conquistas

IMPASSES

. Liberação atrasada de recursos e sem atualização.

. Descontinuidade de cumprimento do cronograma dos encontros entre as equipes estaduais que realizavam o projeto.

. Financiamento do projeto por diferentes órgãos, cada um com prazos distintos.

. Mudanças freqüentes nos dados pedidos ao sistema de ensino pelos formulários do MEC.

DESAFIOS E CONQUISTAS

. Constituição de equipes interdisciplinares, algumas das quais estão hoje consolidadas, realizando novos projetos.

. Interação com equipes geograficamente separadas e compa-

tibilização de suas ações e dados.

. Superação e luta contra a mudança de filosofia e de política a cada gestão do rNEP, durante a evolução da pesquisa.

. Expansão do projeto ao interior de alguns estados.

. Incorporação de graduandos e recém-graduados nas atividades de pesquisa na área educacional, alguns dos quais ingressaram em cursos de mestrado.

Perfil Sociocultural de Alunos Trabalhadores do Curso Noturno de 2º Grau através da Análise de seu Cotidiano

Pesquisadora: Dagmar M. L. Zibas

Instituição: Fundação Carlos Chagas

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

A pesquisa teve o propósito de se inserir no conjunto de investigações que têm procurado fornecer subsídios para a definição da função social do ensino médio e a abertura de possibilidades para sua democratização e eficiência.

Estruturando-se em torno desse amplo objetivo, o trabalho delineou-se como estudo de caso,

concentrando-se em uma escola estadual de 1º e 2º graus, localizada em município essencialmente industrial da Grande São Paulo. No período noturno funcionam naquele estabelecimento turmas de 5ª a 8ª séries e das três séries do ensino médio.

O estudo focalizou o trabalhador-estudante do curso médio,

adotando, para isso, os seguintes procedimentos:

—registro das trocas cotidianas dos alunos entre si, com os diversos agentes educativos e com o currículo;

— registro da explicitação das representações dos jovens sobre a escola, o trabalho e a vida social em geral;

— coleta de dados referentes à sua origem social e trajetórias escolar e profissional.

Além disso, a investigação procurou também agregar informações que dessem conta de como os professores e a administração vêem os estudantes, suas famílias e a interação dos mesmos com o currículo; o que pensam sobre a função social da escola; qual é seu projeto pedagógico; como compreendem e avaliam a aprendizagem e sua relação com o trabalho dos jovens; quais as relações que estabelecem entre si, com os alunos, suas famílias e o meio social imediato e, ainda, qual é sua postura diante do ordenamento político e social da vida brasileira.

Os instrumentos privilegiados durante os três meses em que a equipe freqüentou a escola foram:

diário de campo para registro do cotidiano; entrevistas com alunos, professores, pais, funcionários e administradores; aplicação de questionário aos alunos e consulta a documentos da secretaria da escola.

A grande quantidade de informações assim coletadas já foi analisada e os resultados detalhados estão no relatório final. Aqui vamos nos referir, muito brevemente, a alguns aspectos detectados.

O esvaziamento do conteúdo das aulas

Braslavsky (1992) insiste, muito adequadamente, no fato de que as práticas docentes são extremamente complexas e heterogêneas, formando um todo indivisível em que "palavras, gestos, materiais recomendados para a leitura, os exercícios e muitos outros componentes se interrelacionam de uma forma muito particular e de difícil desvelamento".

Mesmo levando em conta essa dificuldade inerente ao estudo da prática docente, os procedimentos da pesquisa permitiram registrar o empobrecimento do

processo de ensino, caracterizando-se a maioria das aulas como simples espaços formalizados onde se desenvolve com tranqüilidade aquele conhecido contrato informal do "eu faço de conta que ensino e você faz de conta que aprende".

Relacionamos, a seguir, alguns exemplos que podem ilustrar essa conclusão:

— Aula de Português (professor formado em Direito e, durante o dia, trabalhando na CMTC como fiscal de ônibus).

O professor dita, lendo em um livro, diversas definições de vários tipos de adjetivos. Recomendação aos alunos: "Guardem bem essas notas e estudem para a prova, porque vou pedir as mesmas definições e os mesmo exemplos". Comentário de um aluno: "Parece que já vi isso, igualzinho, desde a 3ª série do primário".

— Aula de História (professor formado em Letras, bancário durante o dia).

É dia de prova com consulta. Os alunos não têm livros (a biblioteca da escola está sempre fechada à noite). O material disponível para

consulta são cópias xerox (fornecidas pelo professor) de textos de alguns livros. O conjunto tem, no máximo, 10 folhas, e o conteúdo abrange desde os povos da Antigüidade até o descobrimento da América. As questões, explica o professor, serão dissertativas. Consultando a prova, registramos o seguinte exemplo: "Dê o nome de três classes sociais do antigo Egito". Os demais itens eram do mesmo tipo. A prova "dissertativa" com consulta é feita, no máximo, em 10 minutos. o professor diz estar satisfeito: todos foram muito bem, terão boas notas.

— Aula de Matemática (professor formado na área, experiente e demonstrando liderança em várias oportunidades).

O professor avisa que usará a aula para corrigir as provas que os alunos fizeram na aula anterior (o teste foi em grupo; assim, em uma turma de 24 alunos, há 7 provas para corrigir). Enquanto faz esse trabalho, alguns alunos estudam para a prova da aula seguinte (Português). A maioria conversa. Ao final da aula, um aluno reclama: "aula de 40 minutos, que na verdade só tem 30,

não dá nem para ler a matéria da prova de Português".

A baixa qualidade desse tipo de ensino dificilmente será comparável a qualquer outro. No entanto, registramos que, nessa mesma escola, com alguns desses professores agora apáticos e desinteressados, foi possível desenvolver, há alguns anos, uma experiência, que, com base no que conseguimos apurar, concluímos ter sido muito produtiva.

Uma experiência produtiva perdida no passado

A desmotivação generalizada de todo o corpo docente foi registrada de diversas formas durante a pesquisa. Um breve hiato surge, porém, quando são entrevistados dois professores — os mais antigos da escola e, segundo pudemos observar, os mais experientes e seguros, embora também agora pouco empenhados. Esses mestres mencionam, durante as entrevistas e em inúmeras conversas informais, um momento vivido há alguns anos nesse estabelecimento. Ou seja, descrevem, até com emoção, o Projeto Ensino Noturno — que

funcionou por três semestres, a partir de 1984 —, considerando a experiência excepcionalmente produtiva, totalmente diferente da atual opacidade de sua atuação profissional.

Como se sabe, aquele projeto (instituído pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo pelas Resoluções 32, 33 e 54/84) foi implantado, experimentalmente, em 152 escolas da rede e consistia, basicamente, no seguinte: os estabelecimentos envolvidos tinham liberdade para propor procedimentos que promovessem a melhoria do rendimento dos cursos noturnos, havendo, inclusive, alguma autonomia curricular, respeitando-se um núcleo mínimo obrigatório. A Secretaria da Educação comprometia-se a prover os recursos necessários, acompanhar e avaliar continuamente as experiências e divulgá-las.

Na avaliação dos participantes entrevistados (a antiga diretora, atualmente aposentada, e um aluno remanescente daquela experiência também foram posteriormente contatados), os principais avanços conseguidos pela implementação do projeto foram os seguintes:

a) envolvimento efetivo dos professores em projeto pedagógico que consideravam como conquista coletiva;

b) envolvimento profundo dos alunos, com indicadores de diminuição da evasão e repetência;

c) envolvimento da comunidade, tendo como consequência principal a interrupção de invasões e depredações do estabelecimento.

O que anotamos sobre a experiência da escola pesquisada, com relação à sua participação no Projeto do Ensino Noturno, autoriza-nos a concluir que se configurava uma situação onde os professores estavam levantando questões e, sentindo-se valorizados por um trabalho intelectual relevante, passaram a se responsabilizar pelo processo educacional em nível mais abrangente. Aqui cabe perguntar: residiria aí a causa mais profunda do cancelamento precoce do projeto?

Segundo Giroux (1987, p.21), "... ao se compreender os professores como intelectuais, é possível a elaboração de uma severa crítica àquelas ideologias que legitimam as práticas sociais que

separam, de uma lado, a conceitualização, o projeto e o planejamento e, de outro, os processos de implementação e execução... Isto significa que os professores devem desempenhar papel importante na definição dos propósitos e nas condições da escolarização. Tal tarefa é impossível dentro da divisão de trabalho, onde os docentes têm pouca influência sobre as condições econômicas e ideológicas de sua atividade".

Conclusões

Como uma das conclusões do trabalho, registramos que não nos parece descabido identificar dinâmicas, tais como aquelas desencadeadas pelo Projeto Ensino Noturno, como embriões de soluções flexibilizadas que, valorizando o trabalho docente, viabilizam a educação do trabalhador. É preciso enfatizar, porém, que a proposta se realizou em uma fase sociopolítica favorável, quando a vitória da oposição sobre o regime militar, no nível do governo do Estado, gerou a tentativa de instalação de um amplo projeto participativo em São Paulo, com reflexo na elaboração do

Estatuto do Magistério e em melhorias salariais para o funcionalismo. Esses fatores macropolíticos não podem ser minimizados na análise do sucesso do Projeto Ensino Noturno na unidade escolar estudada.

Referências bibliográficas

BRASLAVSKY. *Escola básica*. Campinas: Papyrus, 1992. (Coleção CBE).

GIROUX, H. *Escola crítica e política cultural*. São Paulo: Cortez, 1987.

A Formação Técnico-profissional e a Pedagogia da Fábrica nas Indústrias Químicas do Grande ABC — São Paulo

Pesquisadora: Cacilda M. Ascitti

Instituição: Instituto de Análises sobre o Desenvolvimento Econômico e Social

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

O estudo teve como objetivo aprender, através de pesquisa, as relações da educação técnico-profissional com os processos de trabalho e com a organização da produção diante da indústria química (nos estágios tecnológicos em que se encontram), através da gestão dos fluxos produtivos (indústrias tipo *process* que repousam em linhas integradas de autômatos industriais); partiu das trajetórias profis-

sionais dos trabalhadores, sua formação profissional formal e informal (pedagogia da fábrica).

Procurou-se captar como a introdução de novas tecnologias e/ou de automação e novas formas de organização do trabalho equacionam-se e são enfrentadas pelos trabalhadores e a perda do saber operário. Qual a resposta dos trabalhadores diante da automação da microeletrônica e das novas

formas de organização do trabalho. A questão da qualificação e da reformulação do conhecimento, tanto ao nível de suas estruturas lógicas quanto ao da reestruturação do saber acumulado e aproveitável para resolver problemas em diversos campos de atuação. Quai a estratégia do trabalhador diante das transformações cognitivas e qual a resposta sindical.

A pesquisa foi realizada mediante três formas de obtenção de dados: 484 questionários aplicados entre os trabalhadores das indústrias químicas do ABCDM (confiabilidade estatística de 95% e desvio-padrão máximo de 5%); 30 entrevistas em profundidade com dirigentes sindicais e comissões de fábrica, químicos do IPT-USP, e 6 discussões de grupo com estratos profissionais dos substores de produção: petroquímicos, tintas e vernizes, resinas sintéticas, indústria de materiais plásticos etc.

Na delimitação empírica, uma das dificuldades de pesquisas setoriais, optou-se pelo corte de prospecção, a base do sindicato dos químicos do ABCDM em São Paulo, já que o enfoque foi centrado

"na demanda de conhecimento para e pelos agentes do processo, sobre sua qualificação técnica em interação aos processos de trabalho e organização da produção, tendendo a aproximar vigorosamente aqueles que dela participam com a problemática da formação e qualificação profissional e sua adequação aos objetivos da classe trabalhadora em geral e de sua inserção nos postos de trabalho em particular" (Asciutti, 1990, p.3).

Tendo presente que o acesso à educação formal básica e à formação para o trabalho é desigual e seletivo e que desprivilegia a classe trabalhadora, a profissão do trabalhador das indústrias químicas acaba sendo construída, ao acaso, de forma aleatória no decorrer de sua trajetória de vida no trabalho.

Metade dos trabalhadores das indústrias químicas fizeram curso técnico-profissionalizante (SENAI, SENAC) completo ou incompleto, e do total da categoria 39% realizaram curso completo de longa duração. Dentre os que realizaram curso técnico, 45% utilizam muito o que aprenderam no curso e no cotidiano da fábrica e 55% utilizam

pouco ou nada do que aprendeu no curso técnico.

O caráter da formação profissional tem que ser repensado, pois "dentro do quadro geral, historicamente herdado, da educação brasileira tem-se uma situação esdrúxula em que 1% da folha de pagamento de todo do Brasil — o que representa uma fábula — é hoje administrado, no que se refere à formação profissional em nível médio, privadamente por instituições como o Senai e o Senac, que se tornaram, assim, depositárias do patrimônio do saber, informação e conhecimento que a classe trabalhadora vem produzindo" (Félix, Aguiar, Navarro, 1993).

"As demandas colocadas pela formação profissional extrapolam a área da educação", afirma com razão Sebastião Neto, operário da oposição sindical metalúrgica em São Paulo; ajunte-se ao fato que é para o trabalho dividido e fragmentado que o trabalhador vem sendo "educado" e é o pólo capital que define na fábrica o saber necessário e quem domina o processo produtivo em sua totalidade. Se são "as relações sociais e técnicas de

produção que educam o trabalhador e se, no modo de produção capitalista, estas relações se caracterizam pela divisão e heterogestão, encontra-se aí, no processo de trabalho assim constituído, o funcionamento da pedagogia do trabalho capitalista" (Kuczner).

Observamos que as profissões, ao se construírem de maneira empírica, ao acaso da trajetória de vida do trabalhador dentro de cada fábrica, em observações e práticas assistemáticas e por experiência acumulada, tornam o saber do trabalhador fragmentado e parcial, em termos profissionais e sociais, e a venda de sua força de trabalho desvalorizada em termos salariais:

"...trabalhando no serviço como ajudante e observando todos os serviços dos profissionais e devido eu ser muito curioso e tive ajuda dos campanheiros mais antigos na fábrica" (operador de máquina em São Bernardo do Campo).

"... a profissão vem de acordo com a necessidade do trabalho em diferentes indústrias, com a força de ir praticando do interessado" (cipeiro de Mauá).

Uma série de alterações nas fábricas são indicadores de que mais do que a introdução de novas tecnologias em termos de equipamentos microeletrônicos, automação etc, são as alterações *na forma de organização do trabalho* que estão em curso nas indústrias químicas do ABC-SP. As alterações nas formas de organização do trabalho, desde as mudanças no espaço físico das fábricas, estão sendo acompanhadas pela introdução de novas máquinas e equipamentos, reorganização das máquinas e reorganização do trabalho, treinamento para a multifuncionalidade, para a polivalência, e mudança da posição estratégica (no espaço físico) das salas das chefias. Dentre os 56% dos trabalhadores das indústrias químicas do ABC que confirmaram introdução de NTs no setor administrativo, segundo afirmam as gerências, tal procedimento alterou "as formas de controle e supervisão do trabalho" (38%); "as formas pelas quais as ordens chegam até o trabalhador" (33,2%), e a "relação entre chefes e supervisores com o trabalhador, menos contato e mais exigência" (19,3%).

A introdução de NTs e de NFOT, que são mudanças tanto na base técnica quanto inovações incrementais, está provocando mudanças nos conteúdos operacionais, o que nos remete à questão da formação profissional atual e às respostas desse aprendizado em relação ao futuro. Os novos conteúdos ocupacionais dos postos de trabalho, a partir da mudança da base técnica, de mecânica para microeletrônica (novo paradigma tecnológico), sugerem uma formação profissional que amplie a capacidade de realizar diagnósticos, reforçando a noção sistêmica, e que enfatize, no processo pedagógico, a solução de problemas e não apenas a execução de procedimentos.

Do ponto de vista dos trabalhadores, há grande dificuldade na percepção da introdução de NTs devido, em primeiro lugar, à estratégia patronal desmobilizadora; em segundo, aos equipamentos que são implantados de forma setorial dentro das fábricas, às vezes só perceptíveis por uma seção ou pelos trabalhadores que vão manipulá-los.

Com relação à formação técnico-profissional, na mão do

patronato (SENAI, SENAC, SENAR), com verbas que deveriam ser públicas e que são tratadas como verbas privadas, os alunos são preparados para responder às necessidades do mercado, da competitividade; na realidade são adestrados, para que, limitados em seu conhecimento, sofram a pedagogia da fábrica.

"Então você esquece tudo que você aprendeu porque nunca mais vai usar; operações unitárias é a única matéria que você usaria, mesmo assim, pouco. Tem este dado também: para você entrar na área você aprende "n" coisas no Senai: você chega na área para aprender, o cara (chefe) te dá um mapa, que é o fluxograma, que vai daqui até lá embaixo, para você aprender... Então você fica altamente deprimido, você intelectualmente e profissionalmente é um cara muito capaz, aquilo que você está fazendo está aquém; você sabe que a partir do momento em que você sair da empresa e eles colocarem qualquer pessoa e explicarem o bê-a-bá para ela, ela vai aprender aquilo como eu; só que eu tenho conhecimento da área inteira, eu sei o que está acontecendo com aquele reator, o

que está havendo ali. Isso é conhecimento técnico, mas para eles, pouco importa; eles (a empresa) têm dez engenheiros para ficar vigiando o que você está fazendo. Se eles colocarem uma pessoa para abrir e fechar válvulas, tranquilo... Se colocar um chimpanzé para mexer nesse painel, ele mexe... Então isso deprime..." (operador I, em petroquímica)

"As novas tecnologias, equipamentos automatizados, não qualificam mais; só aumentam *o status*" (operador de campo, em petroquímica)

Fica, através da introdução de inovações tecnológicas, legitimada tecnicamente a divisão entre a esfera da concepção e a esferada execução do trabalho; daí a atração permanente desses engenheiros pelas proezas técnicas, com riscos econômicos e sociais muito grandes, inclusive o de desprezar qualificação e antigas competências, julgadas duvidosas, e a tentação de fazer melhor que o homem sem o homem.

A construção de novas propostas pelos trabalhadores dar-se-á no plano da praxis, na dura realidade concreta.

A política de formação profissional não pode mais ficar exclusivamente na mão do capital (Senai, Senac), gerida com recursos públicos. Os recursos públicos têm que ser geridos como fundos públicos, de forma tripartite: Estado, Capital e Trabalho; e a definição de uma política educacional de formação profissional, por extrapolar o âmbito da educação, deve ser planejada, gerida e executada em conjunto Educação e Trabalho.

Qualquer programa para o ensino médio deve ter em perspectiva o controle democrático e

transparente dos fundos públicos, da natureza e dos processos e conteúdos do conhecimento.

Referências bibliográficas

ASCIUTTI, C.M. *As relações da educação técnica profissional com os processos de trabalho e com a organização da produção e a qualificação dos trabalhadores*. [S.l.], 1990. Projeto de pesquisa.

FELIX, F., AGUIAR, F., NAVARRO, I. Muito além do operário padrão. *Teoria e Debate*, São Paulo, n.21, p.71, maio/jul. 1993.

Curso Normal no Distrito Federal: Processo de Mudança

Pesquisadores: Erasto Fortes Mendonça (Coordenador), Arão P. de Santana, Cinira Maria Nóbrega Henriques, Eva Waisros

I

Pereira e Laura Maria Coutinho

instituição: Universidade de Brasília (UnB)

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

A pesquisa nasceu da preocupação de cinco pesquisadores em desenvolver um estudo a respeito das inovações implantadas no

currículo das Escolas Normais do Sistema Público de Ensino do DF, a partir de 1986, tendo em vista que essas inovações contemplaram mudanças há muito reclamadas pela comunidade educacional brasileira e, em particular, por seus pesquisadores. Dentre as mudanças contempladas podemos destacar:

— a extensão do curso para quatro anos, na primeira versão (3.774 h/a), e três anos com tempo integral, na segunda versão (4.824 h/a);

— a implantação do Estudo Dirigido como componente curricular obrigatório, pressupondo a execução de todas as tarefas escolares na própria escola;

— o reforço aos conteúdos de educação geral e a divisão da disciplina Fundamentos da Educação em componentes específicos de Filosofia, Sociologia e História da Educação;

— rompimento com a concepção tecnicista no tratamento das disciplinas da formação especial;

— estágio supervisionado ao longo dos três anos de curso.

A finalidade da pesquisa, iniciada em janeiro de 1989, ano em

que estaria concluindo a primeira turma de formandos sob a nova proposta, foi a de buscar compreender a natureza do processo de sua implantação, considerando o estudo da estrutura escolar no movimento do seu cotidiano, para verificar os avanços, os problemas e as contradições inerentes à implantação de um projeto de tal envergadura. Levamos em consideração o quadro nacional dos estudos em relação ao curso de Magistério, além do contexto local. Em relação ao quadro nacional, consideramos alguns aspectos críticos do Curso Normal, tais como o da própria identidade do curso, em especial após a promulgação da Lei 5.692/71, seus conteúdos, sua concepção de didática, a integração curricular e o estágio supervisionado. Em relação ao contexto local, consideramos, especialmente, o processo mais amplo de reformulação curricular ocorrida em toda a rede oficial de ensino do DF, que resultou em novas propostas pedagógicas do ensino de 1º e 2º graus fundamentadas na Teoria Crítico-Social dos Conteúdos.

Levantamentos preliminares da documentação relativa ao curso de Magistério na rede pública de ensino do DF nos levaram à cons-

tatação de mudanças substantivas nas grades curriculares, que evidenciam um aumento considerável da carga horária das disciplinas de Educação Geral, destacando-se, sobretudo, Português e Matemática. O total de horas destinadas às disciplinas de Educação Geral saltaram de 816 para 2.412. Tais mudanças visaram a permitir mais sólido embasamento ao trabalho docente, bem como ao eventual prosseguimento de estudos.

Em referência à Formação Especial, as mudanças ocorridas se traduziram num aumento de carga horária das disciplinas de fundamentação teórica, especialmente Filosofia, História e Sociologia da Educação. A antiga disciplina Fundamentos Sócio-Histórico-Filosóficos da Educação, que era ministrada num total de 68 horas, foi desdobrada em três disciplinas específicas, cada uma delas com 72 horas, perfazendo, portanto, um total de 216 horas. Mesmo o conteúdo de Psicologia da Educação, já anteriormente contemplado com maior número de horas, sofreu aumento de 170 para 216 horas. Conforme explicitado na fundamentação teórica da proposta

pedagógica do curso, o tratamento privilegiado dado a esses componentes objetivou dotar o futuro professor de uma visão mais abrangente da educação e de suas implicações com o desenvolvimento da sociedade, compreendendo ser esta um elemento indispensável para a formação do docente numa perspectiva crítica capaz de superar o tecnicismo até então vigente. A grade curricular contemplou, ainda, o componente Estudo Orientado com um total de 828 horas distribuídas de maneira decrescente ao longo dos três anos.

Opção metodológica

Não optamos por um método *a priori*. Objetivávamos levar a cabo um estudo que ultrapassasse os níveis de constatação ou, mesmo, de denúncia. Com a preocupação de olhar a Escola Normal *por dentro*, sem contudo prescindir dos aspectos externos que completam sua dinâmica, procuramos construir uma metodologia que partisse da associação de abordagens metodológicas que contemplassem três aspectos: a interação com a reali-

dade concreta dos cursos normais; a ênfase nos aspectos qualitativos de coleta de dados; e a possibilidade de objetivação e apreensão do cotidiano escolar.

Consideramos, por isso, a *pesquisa-ação* pela sua proposta político-pedagógica de busca da síntese entre os processos de mudança e o próprio envolvimento dos pesquisadores na dinâmica do conhecer. Essa abordagem possibilitou que a pesquisa materializasse uma contribuição durante sua própria realização, na medida em que os agentes educacionais, refletindo sobre sua prática, fossem sendo despertados para as transformações e, em conjunto com os pesquisadores, elaborando os meios para sua concretização. *Naetologia* encontramos as bases para a objetivação da realidade enquanto fenômeno observável, tomando, apenas, alguns de seus princípios gerais, especialmente a indicação de que a observação da realidade deve preceder à fase de criação de categorias de análise, que se configuram como decorrência do ato de observar. O *estudo de caso na pesquisa qualitativa* foi também

considerado na medida em que os temas de estudos e sua discussão levaram em conta o cotidiano da estrutura de uma escola.

O fio condutor do trabalho de observação sistemática, denominado por nós *como exercício de ver*, foi estruturado em quatro níveis (ver, ver-registrando, rever, visão-da-visão), tendo sido utilizados como instrumentos de registro as fichas de visita, os questionários escritos, as entrevistas em áudio, estes dois últimos sempre com perguntas abertas, e a gravação em videoteipe.

Do universo de sete escolas que atuam com o curso de Magistério, foram trabalhadas duas escolas em níveis diferentes, tendo sido aplicados 103 questionários a alunos, realizadas 34 entrevistas gravadas em áudio com professores, num total de 15 horas de gravação, e captadas situações do cotidiano escolar através de seis horas e meia de gravações em videoteipe. Com os registros de respostas a questionários e áudio pretendíamos desvelar o discurso explícito da escola, as motivações, as expectativas e as representações. Ou seja, entendíamos que o ponto de vista

de seus agentes possibilitaria a captação do *discurso sobre* a Escola Normal, entendido como leitura ideologizada de educadores e educandos sobre a sua prática no cotidiano escolar. Por outro lado, com os registros gravados em videoteipe, a partir de situações reais, não montadas para realização de gravação, apontadas pelos agentes educacionais como capazes de refletir o projeto pedagógico em execução na escola, pretendíamos captar o próprio *discurso da* escola, de maneira que ela mesma, através das pessoas que a compõem, pudesse se re-conhecer.

As seis horas e meia de gravações em videoteipe foram utilizadas em sete reuniões envolvendo a equipe de pesquisadores e a equipe da escola. A partir da decodificação de *temas geradores*, estimulados pelas situações existenciais expostas no vídeo, essas reuniões permitiram os momentos de maior riqueza do trabalho de pesquisa enquanto se caracterizou como exercício coletivo de reflexão sobre o projeto

pedagógico da escola, sua adequação ou não à proposta pedagógica da rede e, sobretudo, de tomada de decisões sobre as ações de mudança necessárias e possíveis de serem implementadas no nível da escola.

Os dados da pesquisa e seu tratamento

Os dados coletados pela pesquisa, desde as fichas de observação preenchidas em todas as visitas, as respostas a questionários e sua tabulação, as entrevistas gravadas e sua respectiva degravação, as seis horas e meia de gravações em videoteipe e a sua decupagem, as gravações em áudio de todas as discussões ocorridas nas reuniões de revisão do videoteipe, bem como suas degravações, permitiram a compatibilização de um extenso e rico material que compõe dois capítulos do Relatório Final de Pesquisa¹. Esse material está organizado a partir da descrição e análise

¹ O projeto de pesquisa gerou dois produtos: um Relatório Final, composto de 163 páginas divididas em seis capítulos, bibliografia e anexos, e um documentário em videoteipe, documentário síntese denominado "Escola Normal de Ceilândia", 31 minutos, realizado em U-Matic, com cópias em VHS. Este documentário, além de se constituir num Relatório Audiovisual da pesquisa, **tem** como objetivo expressar o cotidiano da Escola Normal de Ceilândia e estimular a discussão sobre a questão da formação de professores.

contextual da escola pesquisada tendo por parâmetro a questão do "Tempo Integral e o Cotidiano Escolar" e do tratamento dado aos três temas geradores, "Prática de Ensino/Estágio", "Coordenação Pedagógica" e "Estudo Orientado", escolhidos pelo seu potencial de descobrir, a partir da singularidade de cada um, uma infinidade de interpretações sobre a realidade do curso de Magistério como um todo.

Conclusões

Nossa opção em centrar o estudo no cotidiano escolar pretendeu depreender a prática educacional no seu dia-a-dia, não apenas visando a obter informações primárias a respeito do processo educativo mas, sobretudo, a nos envolver com esse cotidiano, refletindo a prática escolar com seus agentes, sentindo suas dificuldades, suas limitações e seus problemas, compartilhando de suas preocupações, colaborando no seu processo de se rever. Enfim, valorizando o esforço da comunidade escolar no sentido de resistir ao imobilismo, buscar alternativas e inovar.

Consoante a opção metodológica já descrita, alguns aspectos podem ser apontados como indicadores de mudanças já ocorridas ou a ocorrer no projeto pedagógico da escola, resultado do envolvimento da comunidade escolar com o processo de pesquisa. Do mesmo modo, numa abordagem prospectiva, a pesquisa pôde apontar e sugerir ações que, tanto no nível local quanto no nível do sistema de ensino, poderiam ensejar a criação de condições objetivas para uma efetiva implantação da proposta pedagógica oficial para o curso de Magistério.

O videoteipe constituiu-se, nesse processo, um instrumento privilegiado de pesquisa. A sua capacidade de registrar com precisão quase perfeita as situações do cotidiano no seu transcorrer, codificando, dessa maneira, os temas geradores que serviram de base para toda uma reflexão sobre a prática escolar, pode ser apontada como o principal elemento facilitador da ação de mudança. Ao registrar o real ocorrente, o videoteipe conseguiu fazer com que a equipe da escola efetivamente superasse o nível do *discurso sobre* a prática pedagógica, tornando possível o

acesso ao próprio *discurso da* educação acontecendo. O acesso a esse discurso deflagrou, inicialmente, uma resistência ao ver-sc. No entanto, essa resistência foi sendo, aos poucos, substituída por um compromisso cada vez mais acentuado com o querer penetrar na realidade para, conhecendo-a de maneira mais profunda, poder transformá-la. Essa ação de se ver e de exercitar um olhar mais crítico sobre si mesmo e sobre as situações em que se está inserido, vendo e revendo a realidade, nem sempre tão fácil, nos permitiu alcançar nossa pretensão inicial de fazer do videotípe um instrumento de constatação e análise de situações concretas.

Com essas constatações e análises, pôde-se, por exemplo, trabalhar questões ligadas à organização do tempo em função do projeto pedagógico que a escola pretendia desenvolver. A implantação do horário integral, a despeito de todas as dificuldades de ordem infra-estruturais, permitiu um convívio mais intenso com a escola. No caso específico da escola acompanhada, sua atuação com clareza na condução de um projeto peda-

gógico definido de formação de professores permitiu conjugar-se ao contexto do tempo integral na criação de um *clima* de trabalho e de estudo, um ambiente pedagógico em parte responsável pela efetividade do trabalho ali desenvolvido.

Outro fator, sem dúvida responsável pela qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido na escola, está ligado ao entrosamento da equipe de direção em relação aos seus membros e em relação ao papel desempenhado pela equipe junto à comunidade escolar, aqui entendida como professores, funcionários administrativos, alunos e familiares. Ao desempenhar com eficiência um importante papel de coordenação e supervisão pedagógica, sem descurar dos afazeres administrativos que, em geral, sufocam o fazer pedagógico, a equipe de direção conseguiu estabelecer um clima de integração curricular raramente verificado. De maneira especial, foi alcançado um patamar bastante alto de integração interdisciplinar em relação aos componentes curriculares do curso de Magistério propriamente dito e em relação ao trabalho desenvolvido pelos profes-

sores e alunos do curso de formação profissional e a Escola de Aplicação. Este processo de integração, descrito e analisado no Relatório Final de Pesquisa e captado no Documento-Síntese em videotape, é, no nosso entendimento, um dos avanços mais significativos de todo o processo pedagógico da escola. Tem sido regra, na maioria das Escolas Normais, o funcionamento isolado do curso de formação de professores e da Escola de Aplicação, a ponto de se constituírem duas escolas quase que independentes num mesmo prédio, às vezes até com direção diferente. Essa dicotomia, tendo sido superada ao longo da implantação da nova proposta pedagógica, permitiu o funcionamento dos dois níveis de ensino de maneira harmoniosa e complementar, integração da qual julgamos ser forjada a identidade de uma Escola Normal.

Muitos problemas puderam ser detectados na condução do projeto pedagógico da escola ao longo de várias horas de reflexão conjunta entre a equipe de pesquisa e os agentes educacionais. A própria constatação e o reconhecimento

desses problemas, alguns dos quais perfeitamente solucionáveis ao nível da escola, podem ser computados como importante contribuição do processo de pesquisa. Dentre os vários problemas detectados assinalamos, por exemplo, a prisão ainda exagerada a aspectos burocrático-administrativos, que ainda se configura como um importante fator dificultador dos avanços possíveis. O excesso de atividades tarefas tem contribuído para o desgaste do tempo integral e, de certa maneira, descaracterizado a natureza do Estudo Orientado, cujo tempo é, muitas vezes, empregado para o cumprimento de rotinas dispensáveis do ponto de vista do aprendizado e do aprofundamento de estudos esperável de um professor em formação.

Da mesma forma, outro problema pode ser mencionado referente ao relacionamento da Escola Normal com as demais escolas de 1º grau. Concebida para atuar como um centro de referência educacional, como pólo irradiador de experiências educacionais, novas tecnologias, novos métodos de ensino, pôde-se constatar que o

nível de entrosamento da Escola Normal com as demais escolas da região é praticamente inexistente. Mesmo nas escolas onde o estágio supervisionado é acompanhado pela Escola Normal, não foi sem dificuldades que esse relacionamento se estabeleceu e, mesmo assim, de maneira muito superficial. Apesar de acumular uma experiência pedagógica potencialmente capaz de se irradiar para as demais escolas, ao contrário, a Escola Normal tem agido timidamente, muitas vezes concedendo e abrindo mão de avanços pedagógicos já conquistados em função de uma convivência que não desvele conflitos. Essa situação pôde ser facilmente verificada nas fases de regência de estágio supervisionado, quando os alunos atuam com alto grau de acomodação às rotinas dessas escolas. Aspectos formais como o da avaliação de estagiários por regentes de turmas das escolas de 1º grau e não pelos professores supervisores de estágio, que acompanham todos os momentos da regência, começaram a ser modificados em função das reflexões encetadas pelo processo de pesquisa.

Os achados e as inquietações advindas do processo de pesquisa nos remeteram à formulação de algumas *considerações prospectivas* para o Curso Normal no DF e, conseqüentemente, para o ensino básico. Essas considerações foram não somente relacionadas no Relatório Final de Pesquisa, encaminhado às autoridades educacionais do DF, mas, também, objeto de várias discussões em reuniões de trabalho que se sucederam à finalização do projeto de pesquisa com a Secretaria da Educação, inclusive com a participação de sua titular. Dentre essas considerações, apontamos: a manutenção do tempo integral para os normalistas, acompanhada da destinação de condições físicas e materiais que revelem concreta e objetivamente a efetividade do discurso oficial sobre a prioridade para o curso de Magistério; a manutenção da dedicação integral do professor da Escola de Aplicação e a divisão de seu período contratual de 40 horas semanais, equitativamente, entre regência de classe e coordenação pedagógica; a extensão desse critério para os professores que atuam no curso de Magistério; a incrementação da autonomia pedagógica às Escolas Normais; a concentração do esforço

da Universidade na atuação direta com as Escolas Normais, tendo em vista o impacto que o efeito multiplicador desse trabalho pode gerar

na melhoria da formação de professores para as séries iniciais e, conseqüentemente, na melhoria da qualidade do ensino de 1º grau.

Ensino Agrícola no Estado de São Paulo: Introdução ao Estudo da Relação Trabalho-Educação

Pesquisadora: Lourdes Marcelino Machado

Instituição: Universidade Estadual Paulista (UNESP/Marília)

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

As questões norteadoras do estudo tiveram sua origem remota em minha experiência como diretora da escola agrícola quando, ao assumir a direção da escola, tive como primeira constatação a de que o aspecto substantivo (ensino) estava subjugado pelo adjetivo (agrícola). Os problemas emergentes, sempre urgentes, ligados aos aspectos materiais e financeiros e de manutenção do internato, sufocam as questões de ensino propriamente dito. Daí vieram minhas primeiras questões:

Existem pontos comuns entre o ensino agrícola e os demais ramos de ensino? O que torna o ensino

agrícola tão específico? Sua natureza ou sua historicidade? Os problemas crônicos do ensino agrícola são decorrência de sua natureza? São agravados em função de sua especificidade ou da tentativa de fazê-lo semelhante às outras modalidades de ensino? Se na representação de seus agentes, as especificidades são dominantes, como isso se reflete na ação docente? É possível ao ensino agrícola, tal como foi estruturado, superar a dicotomia educação geral x formação especial? Teoria x prática? Ensino X produção?

Os pressupostos que orientaram a pesquisa foram:

1. A perspectiva histórica é elemento fundamental para a compreensão do presente e para divisar alternativas sobre o futuro. Portanto, a natureza das questões referentes ao ensino agrícola podem ser melhor compreendidas se tomadas nessa perspectiva.

2. O ensino agrícola padece dos mesmos males que a educação em geral e em decorrência de sua especificidades os problemas são agudizados, tornando-se crônicos.

3. O ensino agrícola não tem sido objeto de muitos estudos e quando o é, sempre o é sem incorporar os avanços obtidos pelos estudiosos da educação.

Através da pesquisa de campo, busquei colher informações adicionais às obtidas na literatura disponível e captar o significado que os agentes educacionais atribuem às questões levantadas. Sob essa perspectiva, procurei contrapor e reunir duas instâncias do pensamento e da ação educacionais referentes ao ensino agrícola: o dos órgãos centrais e o da unidade escolar. Assim, aos dados coletados através da pesquisa bibliográfica e à frieza dos documentos legais,

pude contrapor as informações da memória viva dos que estiveram envolvidos nas ações governamentais.

No primeiro capítulo, apresento um recorte histórico da evolução do ensino agrícola no Estado de São Paulo, onde identifiquei momentos cruciais ligados à gestão do sistema. Tais momentos referem-se, em especial, às mudanças nos órgãos gestores do ensino agrícola. O trabalho tem como marco temporal final o ano de 1991, quando uma nova fase do desenvolvimento do ensino agrícola se inicia com a instituição de um novo gestor: a Secretaria de Ciência e Tecnologia.

No capítulo segundo, discuto a organização e o funcionamento do ensino agrícola sob a ótica da incorporação do trabalho agrícola às propostas pedagógicas das escolas. Procuro demonstrar como o trabalho agrícola assume posição nuclear nas propostas pedagógicas, destacando o reducionismo contido nas diferentes concepções. Tal reducionismo converte a relação trabalho-educação sob o ponto de vista do ensino-produção.

A análise privilegia três momentos: o Sistema Escola-Fazenda; o Modelo de Projetos Agropecuários e a recente proposta de Reorganização Curricular. Como horizonte, situa a questão do ensino técnico no Projeto da nova LDB e na Reforma Fleury.

Quero frisar a legitimidade e a necessidade de se abordar a questão educação-trabalho em relação ao ensino agrícola pela escassez de estudos dessa natureza. Embora o tema da relação trabalho-educação venha sendo objeto de muita discussão, ele é frequentemente analisado do ponto de vista da fábrica, como se a sociedade industrial exercesse um estranho e poderoso fascínio sobre os pensadores sociais, fazendo com que outros setores do mundo do trabalho fiquem obscurecidos e intocados.

No Sistema Escola-Fazenda, o objetivo era o de formação do agricultor independente, Polivalente, e essa foi a espinha dorsal da organização e funcionamento do modelo. Contudo, a complexidade com que foi idealizada a Cooperativa Escolar, elemento-chave do sistema, sua estrutura burocrática,

condizente com a tendência tecnoburocrata predominante à época, foi um dos elementos responsáveis pelo seu fracasso.

O Modelo de Projetos Agropecuários apresenta-se como uma proposta metodológica calcada no Método de Projetos. Há forte influência de Dewey, em especial através de Kilpatrick, o que é expresso no próprio manual. Porém, à primeira vista, parece-nos que essa influência se dá de modo estreito, como um receituário. É o que se deduz a partir do texto de apresentação do material, segundo o qual o "Manual resume um roteiro básico das atividades agropecuárias, que deve se constituir em instrumento indispensável ao ensino" (p.17).

O manual não dá atenção aos aspectos fundamentais da relação educação-trabalho, reduzindo-a aos aspectos técnicos de como elaborar os projetos. A simples leitura comparativa das instruções contidas no "Manual Escola-Fazenda", especificamente nos itens de "Laboratório de Prática e Produção" (LPP) e "Programa Agrícola Orientado" (PAO) e das contidas no

"Manual de Projetos Agropecuários", evidencia uma enorme semelhança entre ambas as orientações. Essa semelhança se traduz nas fórmulas matemáticas, instruções e modelos a serem utilizados no planejamento das atividades práticas.

Dessa forma, entre o Sistema Escola-Fazenda e o Modelo de Projetos Agropecuários parece existir muito mais continuidade do que ruptura. A meu ver, a ruptura deu-se em função do órgão gestor da rede e do colapso das cooperativas escolares. A continuidade fica traduzida nos demais elementos de permanência: fazenda, internato e composição curricular, onde o LPP e o PAO do sistema anterior, agrupam-se no PP (Prática de Projetos) do modelo novo.

Sob a gestão da Divisão de Supervisão e Apoio às Escolas Técnicas Estaduais (DISAETE), em 1989, encaminha-se às unidades escolares, para análise e discussão, uma proposta de reorganização curricular, com o objetivo de "melhoria da qualidade do ensino" da habilitação profissional plena de Agropecuária (GD/DISAETE, Ofício Circular nº 69/89).

A análise dessa proposta permite supor uma concepção fragmentada do processo educativo nas escolas agrícolas. A organização da escola em quatro setores de atividade — Teoria, Prática, Prática de Projetos, Aplicação — sugere uma reaproximação das quatro áreas do Sistema Escola-Fazenda. A meu ver, o paralelismo entre as áreas propostas pelo Sistema Escola-Fazenda e os setores de atividades da proposta atual salta logo à primeira vista. Contudo, enquanto no primeiro se enfatiza o vínculo trabalho-educação (ou de modo mais restrito produção-ensino), na segunda proposta se acentua o desvinculo.

De tudo isso, depreende-se a grande dificuldade de concepção acerca da forma pela qual o trabalho deva ser incorporado à organização das escolas agrícolas, os argumentos não são suficientes, talvez por faltar a devida clareza sobre os fundamentos da relação trabalho-educação no cotidiano da escola.

Mesmo no atual Programa de Reforma do Ensino Público Paulista (1991), quando as escolas técnicas são transferidas da Secretaria da

Educação para a Secretaria de Ciência e Tecnologia, o ensino técnico não parece ter sido adequadamente tratado, pois a questão não se resume à definição de qual órgão é adequado para exercer a gestão das escolas que ministram o ensino técnico. Trata-se, isto sim, de rediscutir as bases possíveis de organização desse ensino à luz de uma concepção clara de ensino médio e profissional, para então construir sua identidade. A questão do ensino médio como um todo permanece. E permanece como um desafio conceitual, metodológico e político. A expansão do ensino médio, enquanto educação básica e, portanto, comum a todos, é um grande desafio político. Enquanto que a "identidade", os conteúdos, a relação teoria x prática, o trabalho como princípio educativo, entre outros, são imensos desafios conceituais e metodológicos, que por sua vez só podem ser enfrentados mediante uma filosofia de educação consistente que fundamenta a política educacional.

No terceiro capítulo, faço uma síntese das entrevistas realizadas com agentes educacionais que

representam duas instâncias do sistema: os órgãos centrais e a unidade escolar. Chamo de gestores aos agentes que, como integrantes dos órgãos centrais, detêm o poder de formular a política educacional consubstanciada em normas e diretrizes. Chamo de operadores aos agentes educacionais que atuam na base do sistema, responsáveis pela execução das diretrizes e normas definidas pelos gestores, em nível de unidade escolar.

Dentre os gestores, ouvi cinco profissionais. Todos com atuação destacada no ensino agrícola, nos últimos trinta anos. Em relação aos operadores, todos pertencentes à Escola Agrícola Paulo Guerreiro Franco, de Vera Cruz, procurei ouvir os funcionários mais antigos, sem preocupação com categoria funcional. Ouvi quatro professores, três de formação especial e um de educação geral.

A reunião das representações de gestores e operadores torna evidente a distância entre as duas instâncias do pensamento e da ação educacionais: a dos órgãos centrais e a da unidade escolar. Ratifica a existência do profundo fosso entre o proposto e o executado. Entretanto, os depoimentos singulares

unem-se em torno de elementos comuns constitutivos da ideologia dominante que não são questionados. Os valores e o ideário hegemônico da sociedade capitalista brasileira fundamenta e estabelece o elo de ligação de todos os discursos, concretizando a unidade na diversidade. Cabe ainda ressaltar que, nas diferentes vozes, acha-se presente a consciência dos problemas de modo razoavelmente claro, o mesmo não ocorrendo com relação às possíveis soluções.

No capítulo quarto, sintetizo as colocações dos três primeiros capítulos e tento responder às questões norteadoras da pesquisa mediante a utilização de categorias teóricas.

Sobre a questão das especificidades do ensino agrícola, cabe ressaltar que o superdimensionamento dessas especificidades funciona como um componente ideológico que acaba por ocultar as dimensões que o aproximam e o tornam semelhante aos demais ramos do ensino, o que, ao final, não contribui para a solução de seus problemas. A especificidade colocada em destaque torna-se a capa sob a qual se ocultam interesses

mais amplos de natureza econômica e mesmo interesses corporativistas.

As diversas reformas e transformações resultaram em alguma modernização da rede sem a ocorrência de mudanças estruturais de vulto. Acompanhando a tendência modernizante conservadora da sociedade em geral, o ensino agrícola escreve uma trajetória que se pode intitular de "como fazer mudanças sem mudar", visto que os problemas fundamentais permanecem sem solução. Ao longo de cem anos de evolução, as questões referentes à relação entre disciplinas e educação geral e conhecimentos específicos, formação de professores, gestão do sistema e da unidade escolar, relação teoria-prática, modelo de organização e funcionamento, custeio e manutenção da escola, ainda constituem um desafio conceitual, metodológico e político.

No bojo da reorganização do ensino público paulista, o agrícola volta a "mudar de endereço", porém a decisão é tomada da mesma maneira que em épocas e movimentos anteriores: com realce em suas especificidades e da incapacidade da

Secretaria da Educação para tratar do assunto. Parece que os responsáveis pela política educacional se esquecem de que o problema maior não consiste em responder qual o gestor ideal para tais escolas, mas, sim, buscar a identidade do ensino médio em geral e do agrícola em particular. O problema que se coloca não é de "lugar", mas de filosofia e política educacionais.

Não é em função de suas próprias especificidades, ou da tentativa de torná-lo semelhante à educação em geral, que os problemas do ensino agrícola se apresentam de forma crônica, mas em função de sua natureza histórica.

As marcas das contradições da sociedade geral se traduzem nas formas históricas de organização e funcionamento das escolas, pois estas são estruturadas na cotidianidade da prática social global. Uma sociedade dicotomizada na sua origem, cuja dicotomia se pereniza e se fortalece nos processos de modernização conservadora, reforça, ao invés de superar, as clássicas dicotomias educação geral x formação especial, teoria x prática e ensino x produção. Nesse sentido,

a trajetória do ensino agrícola denota nas suas melhores formas apenas uma conciliação mecânica ou justaposição artificial dos opostos considerados, uma "dinâmica de caleidoscópio". Daí, a meu ver, o ensino agrícola tal como está estruturado não realizar a superação de suas dicotomias aparentes. Isso fica subentendido, também, nos inúmeros diagnósticos levados a efeito pelos órgãos do sistema, como nas representações de seus atores ao revisitarem sua prática.

Contudo, cabe ressaltar que embora ausente do discurso sobre o ensino agrícola, a ligação quase íntima com as questões da educação em geral brota no momento da identificação de seus problemas principais e das possíveis soluções. Assim identificam-se como cruciais os seguintes pontos:

1. A formação de professores, traduzida nas dificuldades de desenvolvimento curricular, em especial, no que se refere à relação teoria x prática.

2. O papel do Estado no custeio e manutenção dos serviços de ensino médio.

3. A autonomia da unidade escolar contraposta à burocratização do sistema, bem com à questão da unidade escolar.

4. O impacto do avanço tecnológico nos processos produtivo e educacional, encaminhando as

soluções para a perspectiva de um ensino politécnico.

5. As dificuldades conceituais e metodológicas.

6. A ausência de uma política e de uma filosofia educacionais claramente definidas.

Formas de Transmissão de Conteúdos sobre as Mudanças na Cafeicultura Paranaense

Pesquisadora: Márcia Siqueira de Carvalho

Instituição: Universidade Estadual de Londrina

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

Mudança curricular no conteúdo geográfico de 1º e 2º graus

No ano de 1992, a Secretaria da Educação do Estado do Paraná implantou a nova proposta curricular para conteúdo geográfico no 1º e no 2º graus, em substituição a Estudos Sociais. Na nova proposta, para o 1º grau, não há referência a escalas, interpretação e leitura de mapas, fusos horários, astronomia, e houve a redução e transferência da 5ª para a 8ª série do que comu-

mente conhecemos como Geografia Física — elementos de Geologia, Geomorfologia, Climatologia e Biogeografia. A superposição deste conteúdo com o de Ciências ocorria anteriormente; na nova proposta, encontra-se parte: foi reduzida e transferida para o último item da 8ª série. Incluída no tema "A apropriação da Natureza e a Questão Ambiental" foi mantida a visão

tradicional e separada dos elementos "físicos" (clima, estrutura geológica etc.), como preliminar às paisagens naturais do globo (zonas polares, desertos, altas montanhas, áreas temperadas e tropicais).

Esta parte sucede aos temas "A Urbanização da Humanidade" (8ª série), o "Processo de Produção e Transformação do Mundo Contemporâneo" (7ª série), "Brasil: País Industrializado e Subdesenvolvido" (6ª série) e "Elementos Formadores da Sociedade Brasileira — Produção de mercadorias, atividade industrial e a integração do Estado Nacional" (5ª série).

Na proposta curricular de conteúdos geográficos para o 2º grau, não há esse recorte, avançando ao incorporar "as fontes da pesquisa geográfica" aos métodos e à evolução do pensamento geográfico. Ao mesmo tempo, trabalha-se na ótica das escalas espaciais (universo, espaço zonal, regional e paisagem) no primeiro ano. No segundo ano não há a separação entre os condicionantes ambientais da agricultura (solo, clima, relevo, recursos florestais e hídricos) e as formas de organização da produção

agrícola, da tecnologia agrícola, das relações de trabalho no campo, do capitalismo no campo e da questão fundiária ("Agricultura e Extrativismo Vegetal").

A este sucede-se o conteúdo relativo à "Indústria e Extrativismo Vegetal", detalhados em: fontes de energia, matérias-primas, processos industriais, mão-de-obra e capital urbano-industrial (segundo ano).

No terceiro ano, os temas referem-se ao comércio e à circulação, à integração espacial cidade-campo, aos espaços degradados (questão ambiental) e à política e espaço (países capitalistas e socialistas).

A temática do projeto

As mudanças ocorridas no campo brasileiro parecem ter como denominador comum o raciocínio de que foram decorrentes do processo de modernização, muitas vezes reduzido aos "pacotes tecnológicos" e à mecanização que se processou a partir dos anos 70, e que atingiu as áreas mais "desenvolvidas" e identificadas grosso

modo aos Estados de São Paulo, Paraná e Rio Grande do Sul.

A "exploração" do bóia-fria parece ter sido o tema principal de estudo relativo à questão agrária, e a perspectiva de sua generalização e predomínio enquanto força de trabalho na agricultura brasileira foi relacionada à principal consequência dessa modernização.

A migração da população das áreas rurais para as principais cidades do Norte Paranaense (Norte Velho, Novo e Novíssimo), associada à forte geada de 1975 e ao *boom* da soja, construiu uma imagem de causa-efeito bastante forte no que diz respeito às mudanças ocorridas na agricultura norteparanaense (e por consequência, na Cafeicultura paranaense). Não obstante as estatísticas demográficas apontaram o esvaziamento populacional de municípios cafeicultores entre 1960 e 1970, com as correntes migratórias ultrapassando os limites do Estado do Paraná, a aplicação do Plano de Erradicação de Cafeeiros antieconômicos (GERCA—IBC) e a sucessão de geadas, a década de 60 quase sempre foi tida como de aparente

estabilidade. Afinal, o que acontecia nas áreas rurais do Norte Paranaense na década que antecedeu a "Geada Negra" de 1975?

As informações do que ocorria no campo antes da "modernização" estão sendo em parte encontradas na análise das ações trabalhistas do período em questão, sucedendo o levantamento de notícias em jornal da cidade dessa mesma década. Identificamos até agora que as mudanças nas relações de trabalho na Cafeicultura antecederam a década de 70 e a alteração no uso do solo na década de 60 levou à substituição das lavouras de café pelas pastagens. Ou seja, as mudanças na Cafeicultura antecederam a "modernização" dos anos 70.

A idéia de que as mudanças ocorrem continuamente, e não somente em momentos cruciais e de forma espasmódica, vem se concretizando nos levantamentos empíricos do tema em questão: os trabalhadores agrícolas.

O desenvolvimento da pesquisa nos levou à pesquisa dos pequenos cafeicultores familiares (mas não exclusivamente nos

períodos de safra) dos municípios de Londrina e Rolândia, após a análise das mudanças nas relações de trabalho nas grandes fazendas cafeicultoras.

Após a defesa de nossa tese de doutorado sobre o tema "Pequena Produção de Café no Paraná" grande parte do material levantado ainda não havia sido utilizado e restaram algumas questões para serem pesquisadas, principalmente quanto ao papel exercido pelo Estatuto do Trabalhador Rural nas alterações das relações de trabalho na cafeicultura.

Ora apontado como grande "vilão", ora apontado como benefício mai compreendido pelo fazendeiros conservadores, ou ainda legislação que deu azo ao "paqueiro"¹ e ao advogado trabalhista de intenso trabalho, e que levou os fazendeiros a estabelecerem subterfúgios para o não-cumprimento da lei, o cumprimento (ou melhor, o descumprimento) do ETR ainda hoje é uma questão a ser melhor compreendida no processo de transferência de moradia do traba-

lhador rural da fazenda para as periferias das cidades. Dai centrarmos nossa pesquisa nas ações trabalhistas em fóruns próximos à Londrina.

Nossa preocupação tem sido, de um lado, levantarmos aspectos que fujam da explicação do senso comum, e de outro, buscar formas de apresentação que transmitam esse outro lado da questão. Estamos gravando entrevistas com pequenos cafeicultores, trabalhadores no café e assentados que já foram trabalhadores no café, e imagens das principais fases da lavoura (colheita). Já realizamos levantamentos em fotos existentes no Museu Padre Carlos Weiss e temos como objetivo comparar imagens do início da implantação da cafeicultura com as atuais, para a elaboração de painéis fotográficos e *slides*.

Os conteúdos curriculares de Geografia e a temática do projeto

Desde 1992, e antes desta data, a ausência de um livro didático

¹O "paqueiro" é o trabalhador rural que está associado a um para dar entrada a ações trabalhistas coletivas.

gado trabalhista e que após a empreita reúne os companheiros

que incluísse informações sobre as mudanças na agricultura paranaense e suas repercussões sociais e geográficas para o 1º e o 2º graus, assim como outros tipos de recursos didáticos, nos despertou para contribuir no sentido de suprir essa carência, de alguma forma. Atualmente, ainda não houve publicação de livro didático que atendesse ao conteúdo e à sua sucessão para o 1º grau.

A proposta de elaboração de videoteipes, painéis fotográficos e dispositivos coloridos (*slides*) objetiva suprir esse vácuo entre o passado recente e sua transmissão sob a forma de conteúdo geográfico.

Sendo este painel sobre ensino médio, observamos que nos conteúdos de 2º grau há item específico sobre as regiões do Paraná (1º ano); modernização da agricultura, êxodo rural etc, como descrevemos anteriormente. No 1º grau, o Estado do Paraná é estudado na 4ª série; daí nossa dificuldade atual em encontrar uma adequação entre conteúdo e forma de expressão para crianças em torno de 10 anos. Na 5ª série — no tema sobre as atividades primárias e industriais — há referência à estrutura fundiária brasileira, às relações de trabalho no campo e às migrações camponesas, nos quais se pode enfocar as transformações ocorridas no Norte Paranaense.

A Formação do Professor para o Ensino de 1º e 2º Graus em Sergipe

Pesquisadores: Miguel André Berger e Maria Lúcia S. R. Berger

Instituição: Fundação Universidade Federal de Sergipe

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

Uma das características marcantes do sistema educacional brasileiro é seu caráter seletivo e a exclusão das camadas populares,

sendo que um dos fatores explicativos é a formação inadequada do professor (Mello, 1982; Cunha, 1975).

Remontando à evolução histórica do sistema educacional, verifica-se que este aspecto sempre foi escamoteado, tendo em vista resguardar os interesses das camadas detentoras do poder. Iniciando-se em 1549 a colonização do Brasil, somente em 1830 é que se inicia a criação das primeiras escolas normais (idéia transplantada do sistema francês), as quais tiveram existência efêmera.

A primeira Escola Normal do Brasil foi criada e instalada em 1835 na cidade de Niterói (Rio de Janeiro) e extinta em 1849. Em Sergipe, a situação do ensino era muito precária e desvalorizada, estando nas mãos de professores leigos, sendo que muitos eram destituídos dos cargos por problemas inerentes à política dos coronéis. O Ensino Normal foi objeto de várias tentativas fracassadas de implantação, desde 1838, sendo instituído depois pelo Regulamento Orgânico da Instrução Pública da Província, que organizava o ensino público —

Decreto nº 24, de 24 de outubro de 1870, elaborado por Manuel Luiz Azevedo d'Araújo. A primeira Escola Normal tinha a duração de dois anos e destinava-se à clientela masculina, não obtendo muita receptividade somente em 1877, foi criada a Escola Normal feminina, sendo que ambas funcionavam em prédios diferentes, podendo-se notar, nesta época, a desvalorização e a discriminação que se fazia quanto à função do professor e ao sexo.

A crise econômica e financeira por que passava a província em 1877, advinda da grande seca que assolava o nordeste, e a queda da expansão do açúcar motivaram o governo da província a fazer um corte nos gastos públicos, repercutindo no fechamento das escolas em 1879.

O Curso Normal só volta a ser implantado em Aracaju, agora em caráter definitivo, em 1881, sendo que durante a Primeira República foi objeto de constantes mudanças em sua estrutura e duração, em alguns momentos específica para cada sexo e, em outros, mista, devido aos interesses dos governantes que

ocupavam o poder durante curto período de tempo.

O currículo era constantemente alterado, sendo as disciplinas principais: Gramática, Geografia e História de Sergipe e do Brasil, Pedagogia, Caligrafia e Matemática, com predominância do ensino humanístico. O curso estava muito mais voltado para a preparação da mulher para o matrimônio do que para o magistério, o que fica evidenciado no currículo onde se encontravam as disciplinas: Trabalhos Domésticos, Costura, Corte e Economia Doméstica. Isso ocorria porque na época considerava-se esta carreira como um prolongamento do lado materno da mulher.

O Curso Normal sofre outra extinção em 1898, sem qualquer justificativa, sendo novamente criado em 1899, dando ao concludente maiores prerrogativas. Este passa a ser mais procurado pelas jovens da classe média de Aracaju, diante dos dispositivos legais que valorizavam o elemento habilitado para prover as cadeiras do ensino primário e da Escola Normal, bem como de ocupar qualquer emprego

de primeira entrância nas repartições estaduais.

É o governo de Graccho Cardoso que a partir de 1926 reestrutura o Curso Normal, com o intuito de proporcionar ao professor o preparo suficiente para ministrar o ensino das primeiras letras, bem como dá a denominação de Escola Normal Rui Barbosa, que se constitui o principal estabelecimento do estado, recebendo jovens da capital e dos vários municípios do interior. Este governo cria medidas para estimular o ensino profissionalizante em Sergipe, dando margem ao surgimento de Cursos Normais no interior do estado (Capela, Própria, Lagarto), sob a responsabilidade principalmente das instituições religiosas, o que pôde se constituir numa segunda etapa do processo de formação do professor. Tais escolas atendiam às moças das famílias mais privilegiadas do município e de municípios circunvizinhos, funcionando às vezes em regime de internato, preparando-as para o matrimônio ou então, para o magistério, tendo um papel atuante na formação de professores dos anos 30 até 70. O curso continuou

muito teórico, com conteúdos cada vez mais distantes da realidade do ensino primário, preparando o professor para trabalhar com o aluno da elite, enquanto o das camadas populares, que começava a ter acesso à escola a partir da década de 50, era esquecido. O magistério era considerado como uma profissão "digna, socialmente falando, que requeria vocação, abnegação e carinho" para trabalhar com as crianças. Era uma profissão na qual o salário pouco ou nada contava, uma vez que ser professora era quase uma extensão do lar, segundo Pimenta (1990).

A Lei de Diretrizes e Bases, promulgada em 1971, pouca alteração trouxe para o Curso Normal, contribuindo mais para sua descaracterização, segundo atestam vários autores e educadores. Isto se reflete no esvaziamento de conteúdos, não respondendo nem à formação geral adequada nem à pedagógica, de forma consistente; na aglomeração das disciplinas de fundamentação; na realização da Prática de Ensino sob a forma de estágio supervisionado no último ano, simultaneamente ao desenvolvimento de disciplinas que a

embasem; na fixação de disciplinas que não oferecem nenhum embasamento para o professor atuar junto às séries iniciais, além de outros aspectos. A possibilidade de diferenciação curricular por estado e por escola é uma inovação pouco utilizada.

Em Sergipe, a terceira etapa na história do ensino normal caracteriza-se pela proliferação de cursos que oferecem a habilitação em Magistério no estado, principalmente no interior, por não exigir grandes investimentos para sua implantação. Em 1978 existiam 49 unidades escolares que ofereciam o ensino profissionalizante, das quais 20 ofereciam habilitação em Magistério, sendo que quatro localizadas na capital. Em 1984 houve um aumento do número de cursos profissionalizantes, principalmente na área do magistério e na rede particular, devido à atuação da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC); isso contribuiu para o fechamento de muitos cursos que vinham sendo mantidos pelas tradicionais instituições religiosas.

Na maioria dos municípios sergipanos a CNEC já mantinha cursos com as quatro séries finais

do ensino de 1º grau no período noturno, e começou a instalar cursos de 2º grau com a pretensão de atender à clientela, como se depende da justificativa que consta no processo de autorização de várias dessas escolas:

"Pouco a pouco, a humanidade vai descobrindo que o maior legado que pode haver é a Educação. Por isso, as pessoas humildes, dos rincões mais afastados, sentem a necessidade de deixar para seus filhos uma herança que seja duradoura, que não acabe. Daí, os constantes apelos que fazem à CNEC. Assim aconteceu em (...) Resolveram, através de sua autoridade constituída, o Prefeito Municipal, recorrer à Campanha que, mais uma vez se mobiliza para atender aos rogos dos pais e dos alunos do referido município..." (Nunes, 1984).

A estrutura curricular dos cursos é idêntica em todas as escolas cenevistas um primeiro ano básico, comum a todas as habilitações de 2º grau, e nos dois anos seguintes as disciplinas fundamentais para a

formação profissional, o que não garante ao futuro professor uma formação sólida e duradoura; além disso, as escolas, em sua maioria, contam com um corpo docente egresso do 2º grau, com pouca experiência no campo do magistério e condições deficientes de funcionamento (não têm equipe técnica nem biblioteca).

Em muitos casos, o curso da CNEC funciona em estabelecimentos de rede estadual ou municipal, sendo que mesmo declarando isenção da anuidade escolar, os alunos têm de pagar uma contribuição. Os professores leigos atuantes nas escolas municipais do meio rural não têm, contudo, qualquer condição de frequentar esses cursos.

Analisando a conjuntura estadual, verifica-se que interesses políticos motivaram a proliferação desses cursos, como uma forma de conquistar votos da população dos municípios do interior do estado, num momento em que determinados elementos exerciam cargos administrativos na CNEC, bem como atuavam nos órgãos normativos da educação do estado.

Tendo atendido a seus interesses, verifica-se, a partir de 1985, culminando em 1991, a desativação de vários cursos de habilitação em Magistério mantidos pela CNEC. Dos 27 municípios em que a Campanha vinha mantendo cursos de 2º grau, 8 tiveram seus cursos desativados, sendo que em muitos outros, para não serem definitivamente extintos, os cursos passaram para a rede municipal. Estas colocações permitem constatar que a criação e o funcionamento do curso de formação de professor para o ensino de 1º grau estão atrelados a interesses alheios à educação, bem como são um desvio de responsabilidade por parte dos poderes estadual e municipal (o primeiro, por não assumir essa tarefa, e, o outro, que vem assumindo tais cursos para satisfazer as promessas feitas em palanques, ao invés de investir no ensino de 1º grau).

Experiências de currículos com características inovadoras em termos da formação do professor para as séries iniciais do 1º grau vêm surgindo, apesar de estarem limitadas à capital, em escolas da rede

estadual. Estas, buscam articular a teoria à prática; a prática perpassa todo o curso e as disciplinas sobre Educação Pré-Escolar e Alfabetização são oferecidas para dar maior embasamento ao profissional que atuará junto às classes de alfabetização.

No presente projeto de pesquisa pretende-se analisar a prática pedagógica de escolas que desenvolvem currículos considerados tradicionais ou inovadores.

Referências bibliográficas

- CUNHA, Luis Antonio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- MELLO, Guiomar Namó de. *Magistério de primeiro grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez, 1982.
- NUNES, Maria Thetis. *História da educação em Sergipe*. Rio de Janeiro: Paz e Terra: Governo de Sergipe: Universidade Federal de Sergipe, 1984.
- PIMENTA, Selma Garrido, GONÇALVES, Carlos Luis. *Reverendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 1990.

Avaliação da Atuação dos Professores de 2º Grau nas Disciplinas de Matemática, Química, Física e Biologia na Microrregião do Médio Vale do Itajaí-SC

Pesquisador: José Tafner

Instituição: Fundação Universidade Regional de Blumenau

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

Introdução

O sistema político-econômico brasileiro, mesmo que não declare a opção por um desenvolvimento capitalista, revela, todavia, claramente, através de suas políticas e ações, esta opção.

Esta opção leva à formação de um estado propriamente burguês, em substituição ao estado de tipo oligárquico.

Esta escolha afeta, naturalmente, todos os subsistemas sociais, principalmente o subsistema de ensino, que passa a ser um instrumento importante desta opção.

A substituição progressiva de uma educação tradicionalmente acadêmica por uma educação mais dinâmica e mais democrática inspira

as cartas educacionais, desde a década de 30. A consolidação desta opção ocorre também com a Lei nº 5.692, que rege o ensino brasileiro de 1º e 2º graus, vigente desde 1971. Ribeiro (1990, p. 208) afirma que "neste mundo novo, a sobrevivência econômica está ligada, como jamais esteve, à competência da mão-de-obra e até dos consumidores — portanto, de populações inteiras". Todavia, essa competência está muito mais voltada à educação fundamental, que permite a adaptação mais rápida às mudanças da sociedade contemporânea.

Este estudo avaliativo pretendeu levar em consideração as imposições dos sistemas mais

amplos (objetivos, ambiente do sistema) nos quais a escola está incluída e também o arranjo interno do sistema escola, principalmente a administração e a atuação do professor.

O que se buscou neste estudo foi verificar, efetivamente, se as variáveis da estrutura da escola (tradição escolar, burocracia escolar, *status* e papéis instituídos do professor, do diretor e do aluno) interferem na atuação dos professores de 2º grau nas disciplinas em estudo; se as condições individuais do professor (situação social e formação) interferem na sua atuação em sala de aula; se há interrelacionamento entre a condição social do professor, sua formação e a estrutura da escola.

Este estudo está fundamentado, principalmente no que se refere às variáveis comportamentais do professor, num estudo de Falkembach (1974). Por outro lado, Weber é quem inspira a fundamentação da estrutura organizacional da escola e da situação sócio-econômica do professor. Rogers (1971) é o inspirador principal do fator que busca entender a atuação do professor em sala de aula.

A atuação do professor acontece no sistema escola, sob o controle do sistema de ensino e da sociedade global, através de seus grupos estruturados.

Todavia, a escola não é determinista. Apple e Weis (apud Veit, 1992) afirmaram que se as escolas (e as pessoas) não forem consideradas espelhos passíveis de uma economia, mas, ao contrário, como agentes ativos nos processos de reprodução e contestação das relações sociais dominantes, então, entender o que as escolas fazem e agir sobre elas adquire um alto significado.

Embora o sistema escola faça imposições aos indivíduos que interagem em seu interior (atribuições de papéis), Turner (apud Buckley, 1971) diz que esses mesmos indivíduos tendem a criar e modificar concepções de papéis próprios e alheios.

Metodologia

Chama-se atenção dos leitores para o fato de que, neste trabalho, não se teve a intenção de se ater profundamente aos múltiplos

e complexos problemas técnicos ligados ao tipo de pesquisa utilizado. Para o desenvolvimento do esquema teórico do presente estudo, não houve condições de se fixar uma única metodologia de trabalho.

A avaliação da atuação dos professores de 2º grau nas disciplinas de Matemática, Química, Física e Biologia, da região do Médio Vale do Itajaí-SC, além de um estudo de campo ou de pesquisa descritiva, implica também uma pesquisa de natureza correlacional, que procurou verificar se as variáveis da estrutura da escola, tais como a tradição escolar, a burocracia escolar, o *status* e os papéis intuídos, interferem na atuação do professor; procurou-se verificar ainda se as condições individuais do professor (situação social e formação) também interferem na sua atuação. Tentou-se, afinal, buscar, através do tratamento estatístico e de uma visão fenomenológica (visualização do sistema de ensino como um componente da sociedade global ao qual a própria sociedade atribui a missão do ensino), as explicações da ineficiência da atuação do professor em sala de aula.

Desta forma, ao lado da tentativa de descobrir a realidade, tal como é vivenciada pelos sujeitos, se fez também interpretações subjetivas, oriundas da experiência vivida pelo pesquisador.

O uso de técnicas estatísticas foi apenas um recurso metodológico para melhor entender e explicar a realidade. Trata-se de um recurso metodológico e não de um método. Da mesma forma, os pressupostos teóricos explicativos foram apenas uma reflexão sobre o fenômeno, para poder interrogá-lo mais inteligentemente.

O tratamento dos dados coletados foi, basicamente, interpretativo. Não se tratou, porém, de buscá-los em relatos, mas em entrevistas estruturadas, fundadas, na maioria das vezes, na empatia, na imaginação. Na sua análise, portanto, usaram-se, além de procedimentos exegéticos, argumentos interpretativos.

A população-alvo, ou seja, a amostra, é o professor de 2º grau das escolas públicas, especificamente o professor de Matemática, Química, Física e Biologia do Médio Vale do Itajaí. Existem, nesta região,

composta de 11 municípios, 38 unidades escolares de 2º grau onde atuam, em média, 222 professores nas disciplinas em estudo. Destas unidades, 28 são escolas públicas estaduais, 2 municipais e 8 particulares. A amostra foi constituída de 11 colégios estaduais, 68 professores que abrangem as quatro disciplinas em estudo e 147 alunos da 2ª série do 2º grau.

Resultados e discussão

O sistema de ensino é parte de um processo global e se caracteriza como um conjunto de relações sociais mais objetivadas, onde o indivíduo tem a possibilidade de desenvolver seu potencial.

Neste contexto e que se passou a analisar a atuação do professor e se tentou compreender as variáveis que podem estar associadas a essa atuação; variáveis no nível da estrutura dentro do sub-sistema escola e no nível de indivíduo, no que concerne às suas condições individuais e formação.

Quanto à estrutura da escola, pode-se afirmar que esta se complexifica apenas para racionalizar a

execução do processo educacional. As decisões e iniciativas que, efetivamente, interferem no processo ainda são privilégio dos participantes da estrutura do sistema.

Dentro das escolas quem manda é ainda o sistema político vigente. Ordens e ordens são enviadas, ingeridas pela unidade e colocadas em prática. As consequências são a disilusão, a recusa, a descrença.

Deve-se, ainda, não olvidar que, apesar da "democratização" da escola, efetivada pelas "eleições" do diretor, as decisões continuam sendo de cúpula, embora haja a preocupação de que as bases participem das mesmas, porém, passivamente. As direções se incumbem apenas de comunicar aos seus dirigidos os antecedentes que obrigaram o "sistema" a tomar tais decisões.

Por outro lado, os colégios, vistos sob o aspecto da burocratização, como organizações formais, deixam muito a desejar no que se refere à eficiência. Para exemplificar, basta dizer que a divisão do trabalho, um dos aspectos mais valorizados na empresa moderna de uma sociedade capitalista, não

atingiu um estágio aceitável e continua a existir a superposição de funções dentro das escolas.

Quanto aos papéis estabelecidos nas escolas, cabe aqui destacar que, em alguns aspectos, os professores divergiram ao elegerem para si papéis diferentes daqueles estabelecidos pelo sistema. Todavia, foram salientes as amarrações às normas vigentes. O professor geralmente é um indivíduo controlado, que adere de modo rígido a seus papéis, recebendo, freqüentemente, a atribuição de impor as regras a outros grupos. O controle se dá de forma tão rígida que o professor não consegue se desligar.

Quanto à situação pessoal do professor de 2º grau do Médio Vale do Itajaí, constatou-se que o mesmo provém, em média, de famílias que ocupam posições intermediárias na escala de estratificação social. Para buscar o *status* de outro profissional que exigem formação idêntica, o professor "se mata" em dar aulas e ocupar as 12 ou 15 horas de aula por dia colocadas à disposição nos três turnos.

Quanto à participação social do professor, o que mais interfere é

a participação do cônjuge e da família do entrevistado, ou seja, não depende de sua situação na carreira do magistério, depende, sim, das relações que seu cônjuge ou familiares mantêm com o sistema de produção de mercado e sua capacidade de aquisição de bens e serviços.

No que se refere à formação, constatou-se que apenas 37% dos professores possuem formação específica. Além da baixa qualificação, o que se pode constatar é que há uma predisposição à "degradação cultural" em função de tempo para estudar, ler e acompanhar o desenvolvimento científico e tecnológico.

Quanto à atuação do professor em sala de aula, constatou-se que os professores que mais se utilizam de técnicas e instrumentais pedagógicas são aqueles que conseguem ambiência liberal em sala de aula.

No que tange à atuação do professor em relação a sua formação, verificou-se que, no nível de significância adotado, não houve diferenças significantes entre professores com formação específica,

professores com formação superior não específica e outros (estudantes, técnicos). Pela análise feita neste trabalho, a formação do professor pode não ser um elemento discriminativo da eficiência do professor.

Quanto aos fatores que interferem na atuação do professor, cabe ressaltar que o estudo se limitou a um pequeno número de variáveis, pois não pretendeu atacar todo o problema, mas apenas uma pequena parte dele, julgada mais significativa.

As variáveis estudadas dizem respeito à estrutura da escola, à atuação do professor e às suas condições individuais.

O que pôde constatar é que somente a variável tradição escolar associou-se às variáveis da atuação do professor, implicando, naturalmente, que a ação da legislação é mais eficaz na homogeneização do professor do que a ação das direções das escolas onde ele atua. Isto quer dizer que as direções das escolas não têm importância real no sistema de ensino vigente. Os colégios, em resumo, desenvolvem um baixo grau de vida orgânica.

Quanto ao inter-relacionamento entre as condições indivi-

duais do professor e sua atuação, embora houvesse tendências a associar-se renda com aspectos da ambiência em sala de aula, não foi possível aceitar, no nível de significância estabelecido, qualquer associação entre estas variáveis. Parece que há outros condicionantes pessoais mais significantes e que podem interferir na atuação do professor.

Por outro lado, a variável relativa à formação do professor também nada disse em direção ao pressuposto levantado inicialmente.

Conclusão

Na análise da escola, do professor e do trabalho pedagógico percebe-se claramente que este se apresenta interligado ao conjunto das relações sociais, tanto internas da própria escola como externas a ela. Muito do que acontece em sala de aula já vem determinado pelas instâncias burocráticas, através de suas normas e papéis instituídos, e pelas condições objetivas de vida do professor e dos alunos.

O relacionamento entre a escola — a tradição escolar, a

burocracia escolar, o *status* e os papéis instituídos — e a atuação do professor é que nem o poder, como diz Foucault, visível e invisível, presente e oculto, claro e enigmático, e não se consegue determinar seu titular. Todavia, o relacionamento existe e se manifesta em determinada direção, porém, não se sabe quem o detém verdadeiramente. Neste trabalho também não se conseguiu definir claramente esse relacionamento ou associação. Pode-se, todavia, afirmar, com relativa segurança, que a avaliação é sumamente importante para o conhecimento da realidade porque engendra, inclusive, a busca de definições mais objetivas dos fatores que interferem no trabalho pedagógico, propiciando subsídios para um melhor desempenho do professor.

Referências bibliográficas

- BUCKLEY, Walter. *A sociologia e a moderna teoria dos sistemas*. São Paulo: Cultrix, 1971.
- FALKEMBACH, Elza M.F. *Avaliação dos Cursos de Licenciatura em Estudos Sociais, Ciências e Letras*. Ijuí: [s.n.], 1974. mimeo.
- HUSÉN, Torsten. *Meio social e sucesso escolar: perspectivas das investigações sobre a igualdade na educação*. Lisboa: Horizonte, [19-]-]• P-7.
- MORRISH, Ivor. *Sociologia da educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- PEREIRA, Luiz, FORACCHI, Marialice M. *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*. São Paulo: Ed. Nacional, 1964.
- RIBEIRO, Sérgio Costa. Construir o saber. In: UPDIKE, John et alii. *Reflexões para o futuro*. São Paulo: Abril, 1990.
- ROGERS, Carl R. *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte: Interlivros, 1971.
- VEIT, Maria H.D. Sucesso e fracasso escolar no processo de alfabetização: uma abordagem sociológica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 17, n.1, jan./jun. 1992.
- WEBER, Max. *Economia y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica, 1964. v.1 e 2.

*Profissionalização e Cidadania: Visão de Mundo nas Escolas Técnicas Industriais**

Pesquisadores: Margot Bertoluci Ott, Vera Regina Pires Moraes e Fábio de Lima Beek

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

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

O presente trabalho representa uma continuação do estudo da problemática das Escolas Técnicas Industriais (ETIs), que vem se desenvolvendo no País. Sua importância diz respeito às discussões que possa vir a promover sobre a questão curricular das escolas de 2º grau, enfocadas na perspectiva das escolas técnicas.

Esta pesquisa objetivou inventariar e discutir a questão curricular em cinco escolas técnicas industriais do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, tendo como referência, para a análise, as categorias *profissionalização*, *cidadania* e *visão de mundo*.

Os pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa parti-

cipante conscientizadora foram utilizados como base orientadora. Atendendo às características desse tipo de pesquisa, o grupo de trabalho, constituído por professores representantes das escolas e pelos pesquisadores/coordenadores, discutiu e elaborou coletivamente todo o programa da investigação.

Primeiramente, o grupo estudou textos que analisam criticamente a problemática da educação técnica no Brasil, procurando relacionar seu conteúdo com a realidade das diferentes escolas.

Paralelamente, foi construído um questionário-base, tendo como referência as categorias já mencionadas. A partir deste questionário, foram elaborados coleti-

*Resumo da pesquisa *Estudo das linhas curriculares das escolas técnicas industriais*.

vãmente os instrumentos a serem respondidos pelos diferentes segmentos integrantes da pesquisa. Participaram como respondentes 102 professores (envolvendo docentes de formação geral e especial), 99 alunos, 86 pais de alunos, 35 egressos e 38 funcionários. Foi também elaborado o Questionário Institucional, que visou à coleta de dados sobre a escola como um todo. Este instrumento foi respondido pela equipe da direção de cada escola envolvida na pesquisa.

Da totalidade das respostas obtidas, derivaram subcategorias (grupos de conceitos e afirmações) que expressavam a compreensão do respondente a respeito das categorias analisadas. Essas subcategorias articuladas entre si, buscando um sentido de globalidade, contribuem para evidenciar a visão de mundo dos respondentes na sua interação com a instituição escolar.

O conjunto de dados foi analisado, buscando-se nexos e articulações intra e *entre profissionalização, cidadania e visão de mundo*, tal como se apresentam nas escolas estudadas e em suas relações com a sociedade como um todo.

Na categoria *profissionalização* foram identificadas as subcategorias: qualificação técnica, integração escola/indústria, desenvolvimento psicossocial/humanização e relação indústria/ambiente. Na categoria *cidadania* foram encontradas as subcategorias: consciência, democracia, farsa/alienação, envolvimento/atuação política, mediação, lazer/humanismo e fatalismo/restrrição. Na categoria *visão de mundo* emergiram as subcategorias: qualificação técnica, consciência, integração/competição e tecnologia/humanidade.

Salientaram-se, ao longo da análise, duas subcategorias: a de "qualificação técnica", numa perspectiva de aplicabilidade, e a de "consciência", enquanto consciência crítica, evidenciando parte da dinâmica que sustenta e tece o real em suas contradições.

A primeira subcategoria destacada trata da qualificação técnica proporcionada pela escola, do relacionamento das disciplinas com a realidade, da preparação para o trabalho e da tecnologia aprendida na escola e utilizada na empresa. Tal subcategoria se reveste de um caráter eminentemente pragmático

e imediatista. Qualificação é entendida como instrumentalização, como aquisição de conhecimentos e habilidades na conquista de um lugar no mundo da produção. Esta qualificação é vista acima de tudo como decorrente da integração da escola com a empresa, de aulas práticas, estágios e simulações. Todavia, mesmo esta visão simplista de qualificação, que não envolve o domínio dos princípios científicos, fica, na prática, prejudicada pelas precariedades da escola. Evidenciam-se, entre as precariedades dessa instituições, seu estado de sucateamento, defasagem tecnológica, distanciamento da realidade e deficiências de recursos materiais. A pesquisa mostrou, também, que as instituições escolares tendem a reduzir o saber à instrumentalização e que, mesmo assim, em alguns casos, terminam por ensinar mais do que o aproveitado pela empresa.

Na vida da escola a idéia do concreto é reduzida ao manipulável, privado de seu significado de trama de relações. Assim, a "prática" vai perdendo seu sentido de praxis (relação entre o princípio e a ação), tornando-se mero fazer.

Essa visão forjada pelas forças da sociedade, e não só pela

escola, é, em parte, responsável pela desqualificação que a falta do domínio dos princípios de conhecimento introduz, empobrecendo a possibilidade de reflexão, condição *sine qua non* para o trabalho qualificado. Submetida a essa situação, à distorção do significado da prática, à falta de reflexão, o próprio aluno fica confundido; desvaloriza a teoria e é impelido, pelas práticas sociais, a desejar as aprendizagens de utilização imediata.

A pesquisa aponta para a predominância do ensino com vistas à mera aplicação, constituindo-se em indicador de que os alunos das escolas técnicas são preparados para os cargos de execução e só, eventualmente, para os de administração da produção.

Consciência foi a segunda subcategoria destacada neste trabalho, e a mais referida por todos os segmentos respondentes na categoria cidadania. Esta subcategoria representa o saber e o refletir sobre a concretude da realidade do homem e da sociedade. Envolve, também, compromisso com a dinâmica da sociedade em direção a

padrões de vida mais igualitários, incluindo as dimensões individual e coletiva.

A dimensão do coletivo apresenta-se em dois níveis de abrangência: um referido à classe trabalhadora e ao povo brasileiro como um todo e o outro a grupos profissionais específicos. Nas colocações dos participantes da pesquisa, o individual e o coletivo se mesclam. O desejo de atingir outros patamares individuais de bem-estar aparecem conjuntamente com as questões de ordem coletiva, sem contudo atingir uma relação de unidade.

Esse processo da consciência tem a ver, possivelmente, com a amplitude e a complexidade de seu objeto de reflexão. Isto sugere uma nítida relação entre o conteúdo da pré-ocupação da consciência e seu desenvolvimento. Entretanto, tal processo parece não decorrer diretamente do currículo formal, uma vez que este, na maioria das vezes, é desvinculado das grandes questões de nossa cultura, de nossa sociedade. O que há, todavia, no ambiente escolar que faz com que aí a dimensão da consciência e da cidadania encontre um espaço

privilegiado para o seu desenvolvimento? Seria o encontro de gerações? Seria a escola, enquanto lugar consagrado à discussão, o terreno fértil para o desenvolvimento da consciência? Ou seria a emergência desta consciência a resultante do encontro das subjetividades que captam, nas diferentes esferas, as contradições da sociedade?

Isto nos leva a afirmar que apesar de todas as precariedades, da ausência quase total do tratamento das questões favorecedoras do desenvolvimento da consciência crítica no currículo formal, a escola é um espaço importante e indispensável à formação da consciência.

E, pois, de se considerar a força decisiva do currículo oculto, do currículo não previsto, e seu interjogo com o currículo formal. O currículo formal, ainda que seja apenas uma das variáveis da educação, é um fator potencial e decisivo neste processo.

A direção desta influência para a transformação pode, em certa medida, estar submetida ao poder da escola — professores, pais, alunos e funcionários, enquanto coletivo consciente —, ao incluir,

no currículo formal, propostas consistentes capazes de quebrar tabus, promover autonomia intelectual, discutir, selecionar e produzir conhecimento, bem como avaliar os propósitos, interesses e necessidades dos diferentes grupos que compõem a sociedade.

Deve-se observar que o currículo é uma proposta de educação que implica a leitura do real, dizendo respeito à escola como um todo, sem subestimar a força isolada das disciplinas que o integram, pois é neste âmbito que os princípios fundamentais do conhecimento devem ser construídos e examinados.

Um novo currículo só pode começar a se delinear a partir da discussão e reflexão entre os próprios educadores e alunos, enquanto sujeitos participantes dos processos societários.

Esta pesquisa evidenciou que o auxílio dos agentes externos, quando associados aos representantes das escolas, pode ter algum impacto efetivo sobre os currículos, com vistas à qualificação técnica e à cidadania, quando os educadores e as próprias escolas estão comprometidos na análise de suas circunstâncias e com disposição para alterá-las.

A Realidade da Preparação para o Trabalho na 2ª Região Escolar — São Leopoldo-RS

Pesquisador: Egidio Schmitz

Instituição: Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

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

O trabalho nasceu de pesquisa realizada numa região em parte densamente industrializada, compreendendo 36 municípios, desde

relativamente grandes, até pequenos. A atividade compreende indústrias variadas, especialmente nas cidades maiores, como São Leopoldo (metalúrgica, borracha e indústria variadas), Novo Hamburgo, Estância Velha e Campo Born (indústria coureiro-calçadista). Nos municípios menores predomina a agricultura (frutos cítricos, acácia e eucalipto, hortigranjeiros e cultivo variado). Na região há necessidade de muitos técnicos formados.

O objetivo geral da pesquisa foi levantar a realidade da educação técnica na região, além de analisar os problemas e as dificuldades que ele está encontrando.

No Brasil, a Lei Federal nº 5.692/92 procurou oferecer a todos os jovens a possibilidade de adquirir qualificação para o trabalho no ensino de 2º grau. Como este desiderato não foi alcançado, devido à falta de escolas técnicas, de boas instalações, bem como de professores preparados para esse tipo de ensino, esta lei foi modificada pela Lei Federal nº 7.044/82, que tornou a qualificação para o trabalho facultativa, introduzindo em seu lugar a preparação para o trabalho.

Um dos grandes problemas que inviabilizaram a qualificação ou a preparação para o trabalho foi a falta

de professores habilitados para essa função. Procurou-se obviar essa dificuldade, mediante a preparação de professores que pudessem atender à necessidade de formação técnica ou politécnica. Criaram-se os Esquemas 1 e 2, oferecendo a formados em ramos técnicos de 2º ou 3º grau, a possibilidade de habilitar-se didaticamente para a docência no ensino técnico. Houve uma época em que existiam, ao menos no Estado do Rio Grande do Sul, os Ginásios Orientados para o Trabalho (GOT), que existiram durante alguns anos, mas depois foram desativados, apesar de terem produzido alguns resultados apreciáveis.

A Lei Federal nº 5.692/71 foi regulamentada em parte pelo Parecer—CFE 76/75. Surgiram algumas iniciativas de um sistema paralelo de ensino, que são as escolas técnicas, com as do SENAI, SENAC, PIPMO, que se dedicam a este tipo de ensino.

Por outro lado, a preparação para o trabalho não se dá apenas na escola, sendo ela um lugar onde se poderão sistematizar os conhecimentos, embora estes possam ser alcançados perfeitamente fora da escola, como acontece, por exemplo, no Japão.

Na realidade, a fomação de mão-de-obra qualificada firmou-se

com o surgimento do SENAI e do SENAC. Estes sistemas ofereciam cursos que duravam no máximo um ano e meio, combinando a formação tecnológica com matérias de cultura geral.

A preparação para o trabalho, pelas escolas, facilmente apresenta uma deficiência: a teoria é ensinada dissociada da prática. A prática, na escola, muitas vezes é exercida com instrumental defasado. Exceção disso observamos em diversas escolas técnicas por nós visitadas e estudadas na nossa região, em que se usa tecnologia bastante avançada.

Um dos maiores problemas enfrentados pelas escolas é a falta de professores qualificados. Assim, mesmo em escolas técnicas de alto nível, estão lecionando professores sem nenhum, ou quase nenhum, preparo didático-pedagógico.

Em vista destas deficiências foram criados o Esquema 1 e o Esquema 2, de preparação de profissionais, para serem professores de disciplinas técnicas. Mas esta foi uma solução de emergência, que foi inclusive abandonada. Por que não criar uma licenciatura para as áreas técnicas?

Mas, para se formar o novo professor e o novo pesquisador, necessita-se partir de dados con-

cretos da realidade regional, levantada e analisada através de pesquisas. Há que se ter sempre o cuidado para que a preparação para qualquer profissão não desumanize o homem, mas antes lhe forneça tal cabedal de aprendizagem, que com facilidade possa adaptar-se a novas circunstâncias que surjam.

O profissional precisa aprender a posicionar-se crítica e criativamente perante as situações, não só de sua atividade, mas de sua vivência na comunidade. Isso ele precisa aprender, tanto na escola, como na comunidade, através da participação ativa na formação e na tomada de decisões, deixando de ser um executor mecânico de tarefas mais ou menos robotizadas. A racionalização do trabalho é importante, contanto que a pessoa envolvida participe ativamente e não seja apenas objeto de administração e manejo, mas considerada e tratada como pessoa humana, merecedora de todo o respeito.

O trabalhador precisa levar da escola mais do que um mero conhecimento teórico-prático de uma profissão, mas a capacidade de se atualizar continuamente, para construir sua própria vida, atendendo às necessidades e exigências renovadas da vida. A própria

sociedade, especialmente os empresários, pouco se interessam ou ajudam na formação desses profissionais. Querem recebê-los prontos, sem investirem nada neles. Se não existem laboratórios mais atualizados, por que as empresas não põem à disposição, por algum tempo, as suas instalações, para que os alunos possam praticar na realidade do trabalho de todos os dias?

Mas há um fator que não pode ser desconsiderado: a escolha da profissão. Há gente que ingressa num curso profissional, não porque tenha aptidão ou propensão, mas por outras razões, inclusive pressão familiar e social. Há outra variável muito importante. Dificilmente um adolescente, ao ingressar no 2º grau, tem clareza sobre o rumo profissional que deverá tomar sua vida. Daí a necessidade de uma profunda e esclarecida sondagem de aptidões, no ensino de 1º grau, bem como o acompanhamento diuturno e sistemático durante a realização de seu curso.

Os dados foram levantados por meio de questionários estruturados, aplicados a professores, alunos e dirigentes, além de entrevistas semi-estruturadas com dirigentes escolares, sindicais e de outras entidades. As escolas foram

as das redes estadual, particular e SENAI.

Na 2ª Região Escolar existem 18 escolas técnicas que oferecem um total de 35 cursos, distribuídos nos setores primário, secundário e terciário. Entretanto, apresentam alguns problemas em relação à educação e à formação profissional, como a falta de recurso humanos e tecnológicos, sendo que as escolas que estão no Plano Piloto (Plano Estadual) gradativamente vão suprimindo essas faltas.

Constatamos que 54% dos professores e 46% dos alunos responderam que a escola oferece boa formação profissional para o ingresso imediato na força de trabalho.

Professores e alunos consideram que há equilíbrio entre as disciplinas profissionais e gerais. A tendência pedagógica predominante, segundo alguns dos respondentes, é a tecnicista, por se preocupar predominantemente com as disciplinas profissionalizantes. O setor primário tem apenas uma escola agrícola, que oferece os cursos de formação de Técnico Florestal e de Técnico em Agropecuária, atendendo à clientela de diversas regiões do estado, em regime de internato.

No setor da saúde, a região apresenta apenas uma escola (da rede privada) que oferece o curso técnico de 2º grau, em enfermagem, mas não há muita procura pelo curso, e grande parte dos alunos o abandonam. Na entrevista com a coordenadora do curso, a falta de candidatos para o mesmo é atribuída ao alto custo, tanto para os alunos como para a instituição.

As deficiências de algumas dessas escolas técnicas de 2º grau são reais. Nas escolas públicas que não estão no Plano Piloto, os recursos materiais estão defasados e não vão ao encontro do que o aluno encontrará no mercado de trabalho. Nas escolas públicas que estão no Plano Piloto, observamos um ambiente de entusiasmo, com a chegada de recurso humanos, materiais e financeiros.

No setor terciário, os cursos de contabilidade e secretariado (seis) são oferecidos em grande parte nas escolas privadas e apenas dois em escolas públicas.

Os formados no único curso de técnico em instrumento musical são logo absorvidos pelas orquestras da capital e da região. Este curso funciona de maneira original: a parte teórica é desenvolvida na escola, mas na parte do instrumento

propriamente dita, o aluno estuda por sua própria conta.

No referente à formação profissional, detectou-se que nem sempre ocorre o acompanhamento dos alunos de forma adequada, pois poucas escolas têm como pré-requisito o teste vocacional, e o primeiro grau cursado pelos alunos pouco ou quase nada atua no sentido do desenvolvimento das aptidões; mesmo que durante o curso seja possível ao aluno mudar e habilitação, não há uma estrutura de acompanhamento das habilidades dos alunos. As formas de acompanhamento mais comuns são as aulas práticas e avaliações em sala de aula. Os instrumentos de avaliação mais comumente utilizados pelo professor são os trabalhos individuais, trabalhos em grupo e verificações escritas.

Outro problema constatado é o da desistência. Os diretores, nas suas entrevistas, apontaram a existência dos supletivos como uma das causas da evasão, especialmente no noturno.

Constata-se a falta de profissionais com formação específica nas escolas técnicas. Quando escola e empresa se unem, há uma adaptação do currículo às características da profissão, atendimento adequado às

necessidades do mercado de trabalho e adaptação do currículo à realidade do trabalho.

Alunos e professores relataram que o ensino técnico tem por objetivos principais o treinamento profissional, a aquisição de técnicas específicas para a realização de um determinado tipo de trabalho, as bases de conhecimento que permitirão readaptar-se às mutações do mundo do trabalho, o aperfeiçoamento do homem, a socialização do indivíduo e a preparação para o emprego imediato.

A carência de habilitação dos professores procura ser sanada através dos cursos de Esquema 1 e Esquema 2, oferecidos pelas universidades da região, aos professores das escolas técnicas.

O número de professores não habilitados para a área técnica, na 2ª Região Escolar, conforme quadro fornecido pela Secretaria da Educação e Cultura do Rio Grande do Sul (SEC—1989), é bastante significativo, uma vez que totaliza 165 professores.

Em relação à qualificação de mão-de-obra, há maior preocupação na formação de técnicos com mais altos níveis de instrução nos ramos considerados mais necessários à 2ª Região, tais como o

técnico em química, mecânica, calçados e curtimento, visando ao atendimento das indústrias nesses setores.

Há três escolas e cursos técnicos de 2º grau, desenvolvidos pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), na região. Essas escolas parecem corresponder aos interesses das empresas e indústrias que mantêm o SENAI. Constatou-se a existência de repasses financeiros nacionais e estrangeiros, através de convênios firmados com os Ministérios do Trabalho, das Relações Exteriores, do Interior e da Educação. Esses recursos são aplicados no custeio de projetos governamentais, desde o treinamento de pessoal até a construção e o equipamento de unidades operacionais espalhadas por todo o Brasil, que beneficiam diretamente a comunidade.

Na rede SENAI, as escolas apresentam uma estrutura diferenciada de organização, contando com uma equipe de professores, cuja maioria atua em sistema de dedicação exclusiva, tendo salários com índices mais elevados que os dos professores dos demais sistemas. De acordo com as entrevistas, o Senai preocupa-se muito com o desempenho dos profissionais que atuam

nas escolas, mantendo um serviço de supervisão e orientação integrados com a atuação docente e voltados para a qualidade do técnico a ser formado. É importante destacar o baixo índice de evasão e reprovação.

A procura por cursos técnicos é muito grande, o que acarreta uma insuficiência de vagas nas escolas. Os diretores chamam a atenção para o fato de que nem todos os cursos das escolas técnicas podem ter aumento de vagas, uma vez que muitos deles se preocupam com o futuro mercado de trabalho. São solicitados novos cursos, como: Informática, Técnico em Construção Civil, Segurança do Trabalho, Metalúrgica, Fabricação de Componentes, Técnico em Contabilidade e Técnico em Administração de Empresas.

Novo Hamburgo, Estância Velha, Campo Born, Sapiranga, são cidades que têm por base a produção de couro e seus derivados, atendendo tanto ao mercado interno quanto ao mercado externo e a grande parte das escolas técnicas respondem a esta característica. O setor metalúrgico, do qual São Leopoldo é uma das grandes expressões, explica a existência de escolas direcionadas a esse setor. As

indústrias químicas da região provocaram o surgimento da escola Fundação Liberato Salzano Vieira da Cunha, da Escola de Montenegro e da Escola de 2º Grau São João Batista. Essas escolas informam que seus alunos não têm problema para ingressar no mercado de trabalho. Destacamos que o pólo petroquímico, localizado em Triunfo, mesmo não pertencendo à 2ª Região Escolar, absorve grande quantidade de técnicos. Desta forma, podemos concluir que os cursos oferecidos pelas escolas técnicas de 2º grau, na 2ª Região Escolar, estão dentro da realidade sócio-econômica da região.

A evasão tem como uma das principais causas as dificuldades de aprendizagem (mais acentuadamente no turno da noite) e a falta de aptidão para o curso. Pode-se atribuir grande parte disso à falta do teste vocacional como pré-requisito para a entrada do aluno no curso técnico, na maioria das escolas. Quando esses testes ocorrem, o aluno demonstra não ter feito sondagem de aptidões anteriormente. Alunos, professores, empresas e sindicatos, constataam a necessidade de mais recursos financeiros, materiais e humanos para as escolas técnicas. Observamos falta de

integração entre empresa e escola, escola e empresa, e dessas com sindicatos patronais e de operários. As escolas muitas vezes não sabem de que tipo de profissional as empresas necessitam e estas não têm conhecimento do profissional formado.

Os sindicatos de trabalhadores que mantêm alguma integração com as escolas, dentre os principais, são: metalúrgicos, eletricitários, calçadistas, SINTARGS, sindicato dos curtumes, sindicato das empresas florestais. Essa integração é circunstancial. Conforme entrevistas, há desconhecimento da realidade educacional, por parte dos sindicatos, no que diz respeito à escola técnica.

A colaboração do sindicato, na visão da pequena porcentagem de respondentes, consiste em fazer pesquisas e oferecer dados sobre o mercado de trabalho e divulgar a legislação, quando solicitados.

O estágio é uma das formas de integração entre a escola e a comunidade, ocorrendo, na maioria das vezes, no final do curso. Em reduzido número de escolas ocorre durante o curso. O estágio é considerado importante, porque oportuniza a revisão da aprendizagem e permite o contato com a realidade

profissional antes de concluir o curso.

A integração dos estágios com a empresa é promovida principalmente pelas partes interessadas: pela escola e pela empresa e também pelo supervisor de estágio, pelo estagiário, pelo CIEE e outros intermediários de estágio. Os sindicatos patronais e dos trabalhadores não participam da integração escola-empresa através de estágios.

A integração ocorre através de visitas, que proporcionam troca de idéias, visando à adaptação do currículo às necessidades da profissão.

As empresas vêem no estagiário a oportunidade de preparar melhor o futuro profissional de sua empresa, além de preparar um bom profissional. Entretanto, uma pequena parcela ainda vê o estagiário como mão-de-obra barata.

A avaliação do estagiário, em relação ao seu nível de desempenho, durante o estágio, e determinada principalmente pela escola, juntamente com a empresa, pelo supervisor do estágio da escola, pelo supervisor da empresa, seguido pelo professor da classe. Os instrumentos utilizados na avaliação do estágio são, predominantemente, os relató-

rios dos alunos e o acompanhamento direto. Os critérios que predominam nessa avaliação são o conhecimento específico e o desempenho dos alunos. Raramente acontece o encontro dos supervisores para debater problemas relativos ao estágio.

A pesquisa realizada permite-nos tirar algumas inferências. Para o exercício eficiente de uma profissão, é necessária preparação específica, que pode ser oferecida pela escola, contanto que se enquadre nas características da clientela, da comunidade e da região.

Para que essa formação seja adequada, necessita-se de um quadro de professores competentes e bem preparados, bem como de aparelhagem atualizada, seja na escola, seja na comunidade e nas empresas. Na formação do técnico não se deve descurar a integralidade da sua personalidade: ser uma boa pessoa, um técnico competente e um cidadão participante.

A formação de técnicos deve ser valorizada devidamente, tanto pelas escolas, como pela comunidade (sindicatos, empresas), realizando um trabalho conjunto entre as instituições. A formação e o aperfeiçoamento dos técnicos devem interessar tanto à escola, como à comunidade e às empresas.

Para se viabilizar uma boa formação, é necessário que se disponha de bons professores, com formação que atenda às necessidades específicas de educadores e técnicos. Para melhor encaminhamento a aproveitamento dos futuros técnicos, é necessário que se faça uma real sondagem das aptidões, de forma ampla e específica, bem como o acompanhamento sistemático e avaliativo durante o desenvolvimento do curso, propiciando experiências variadas de estágios, debates e exercícios práticos em empresas do ramo.

Resenhas Críticas

GADOTTI, Moacir. *Escola vivida, escola projetada*. Campinas: Papyrus, 1992. 161p.

O livro constitui um relato autobiográfico no qual o autor apresenta seu itinerário teórico e prático. Nele faz também um exame crítico de sua atuação como educador e militante político.

Consistindo num conjunto denso de ensaios, a obra resulta do memorial apresentado por Moacir Gadotti, em 1991, à Comissão Julgadora do concurso para o cargo de professor titular da disciplina "Organização do Trabalho na Escola", junto à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Na elaboração desse trabalho, o autor recorre a uma reflexão que vinha fazendo desde 1986, quando se submeteu ao concurso de livre-docência na Universidade de Campinas, apoiando-se ainda em obras já publicadas, a exemplo do capítulo oitavo do livro *Pensamento Pedagógico Brasileiro*, editado pela Ática em 1987.

Moacir Gadotti, um autor que prescinde de apresentação a seus leitores, conta na introdução de

Escola Vivida, Escola Projetada um pouco do que fez e viveu, bem como um pouco das dificuldades encontradas em relação àquilo que realizou até hoje, e dos mestres com os quais conviveu e que o fizeram progredir como educador. Na mencionada introdução, faz ainda referência ao seu modo de ser e agir no mundo, seus valores, interesses e gostos, seus relacionamentos familiares, sua militância político-partidária, bem como seus enganos a respeito de idéias e pessoas. Enfim, conta lições que aprendeu dessa escola chamada vida e adverte ao leitor que seu livro resulta de uma releitura daquilo que escreveu e, também, do que procurou realizar no campo da educação. Por isso, o livro está dividido em duas partes, a *saber*. "*Caminhos da construção da escola cidadã*" e "*A teoria na prática da pesquisa, da consultoria e nos projetos de ação*", onde procura evidenciar a aliança entre teoria e prática.

Na primeira parte, o autor reúne nove textos, nos quais retoma

sua atividade acadêmica, expressa numa significativa produção intelectual. Gadotti reflete e leva o leitor à reflexão dos temas que o preocuparam ao longo de sua trajetória profissional, os quais surgiram de seu envolvimento com os problemas educacionais brasileiros. Ressaltamos, a seguir, os elementos essenciais de seu pensamento extraídos dos escritos aqui reunidos.

O pensamento que vem alimentando as posições educacionais de Gadotti foi marcado, inicialmente, pelo personalismo e pela fenomenologia e, posteriormente, pelo marxismo. O autor confessa ter tentado fazer uma leitura pedagógica não positivista de Marx, isto é, buscar nele o educador político de uma classe, seja no rigor de sua linguagem, seja em sua paixão, seja ainda na sua utopia.

Dentre as pessoas que contribuíram para a formação do seu pensamento filosófico-pedagógico, destaca-se Paulo Freire, de quem foi discípulo e colaborador em diversas situações. Dele hauriu a concepção dialógica do ato de ensinar-aprender, matriz de uma visão democrática da escola; a preocupação em associar a teoria à prática, e em aliar sua atividade política à atividade

pedagógica, características que permeiam todo seu pensamento e ação.

Gadotti entende a educação como um fenômeno dinâmico e permanente como a própria vida, sendo que o educador busca conhecer justamente esse fenômeno para compreender melhor o que faz. Para o autor, a educação, cujo fim é a formação da consciência crítica e a transformação social, constitui sempre um combate, certamente um combate em favor de uma sociedade mais justa, por mais igualdade, por menos seletividade.

Apoiado na concepção dialética marxista da educação e da realidade, advoga uma pedagogia do conflito, que evidencie as contradições em vez de camuflá-las, e que esteja consciente do que, historicamente, é possível fazer. Esta pedagogia é entendida, não como alguma coisa pronta, fruto de deduções lógico-formais, um catecismo pedagógico. Não é uma teoria estruturada para se opor a outras teorias, a outras concepções de educação. É um pressuposto para a própria ação pedagógica, que consiste em não se prender a dogmas, em buscar a transparência, em

não ser conduzida por preconceitos, em buscar o essencial, que é o aprimoramento do próprio existir humano social. A partir desse elo fundamental, que não pode ser perdido de vista, é que a prática educativa pode ter um sentido realmente revolucionário.

Uma pedagogia do conflito supõe, portanto, não só uma dialética da sociedade (a explicitação dos mecanismos de dominação e exploração), mas igualmente uma dialética do indivíduo, o que implica uma ética da esperança.

Nesta linha de raciocínio o papel do educador numa sociedade injusta e em conflito só pode ser crítico e revolucionário. Seu papel é o de inquietar, incomodar, perturbar. Na luta por uma sociedade de iguais, o educador crítico utiliza-se das armas de que dispõe: a formação da consciência e a organização da sua categoria, associando as lutas políticas do oprimido às lutas pedagógicas. A posição desse educador é incômoda e incômodadora, pois, de um lado, o sistema educacional dominante o pressiona no sentido da reprodução da sociedade injusta e, de outro, ele opta pela transformação dessa sociedade. A luta pedagógica é uma tensão

constante entre esses dois pólos antagônicos.

Assim, a tarefa do educador, nessa sociedade, é a de criar condições objetivas que favoreçam o aparecimento de um novo tipo de pessoa: solidária, organizada e capaz de superar o individualismo, valor máximo da educação capitalista. No contexto da dominação política e da exploração econômica, o papel do educador revolucionário é um papel contra-hegemônico.

Nota-se, portanto, a preocupação clara do autor de unir o pedagógico e o político, constituindo este uma dimensão essencial daquele. Defende a tese de que a educação, além de ser um ato político, é um "ato político-partidário", na medida em que todos os partidos políticos deveriam ter uma política educacional. Política que, a médio e a longo prazos, o partido deveria traçar a respeito de seu ideal de educação, de sua utopia pedagógica, e de seu projeto educativo.

Neste contexto, a prática coletiva desempenha papel fundamental, pois ela é vista como a fonte mais viva da teoria, entendendo-se aqui por "coletivo" a experiência histórica da própria categoria de educadores e da classe trabalhadora,

justamente em função das quais o trabalho coletivo na escola faz sentido. É na prática coletiva da classe trabalhadora que é preciso buscar a fonte de inspiração para a ação e a teoria pedagógicas que estejam comprometidas com os interesses dessa classe.

Ao concluir esta primeira parte do trabalho, o autor propõe uma escola autônoma e cidadã, a qual denomina de "escola pública popular", que, antes de tudo, seja democrática e que possua caráter social comunitário. Essa escola, uma vez implantada, substituiria a escola pública estatal e burocratizada de hoje.

Na segunda parte da obra, igualmente constituída de nove capítulos, Gadotti analisa suas experiências na pesquisa, na consultoria e nos projetos de ação, todos desenvolvidos ao longo de sua carreira como pesquisador, associando sempre a teoria à prática, e procurando não perder de vista a afinidade íntima e dialética entre educação e política, entre atividade acadêmica e prática concreta.

Desse modo, sistematiza as principais pesquisas por ele desenvolvidas, e seus desdobramentos, analisando seus resultados qualita-

tivos; em seguida, faz uma reflexão sobre suas atividades de consultoria ou prestação de serviços, que lhe permitiram socializar aprendizagens adquiridas com a docência na pós-graduação em educação, em várias universidades, e que lhe tornaram possível fazer dessas ocasiões um ato político-pedagógico.

Em suma, repensa os projetos de ação que tem desenvolvido, defendendo a idéia da ação direta de intervenção na realidade. Estes projetos têm como finalidade a realização de estudos e pesquisas, a prestação de serviços técnicos, e a promoção de atividades de formação política, os quais procuram valorizar a diferença, a dialética do indivíduo ou do singular, do pessoal, do simples, e do particular. "É a própria idéia que Marx, Lenin e Gramsci faziam da dialética que é: partir do particular, do concreto, para ganhar depois universalidade e generalidade e retornar novamente ao particular, ao singular." (p. 132)

A passagem pela administração da educação — participando na formulação de políticas educacionais para o Estado de São Paulo, no governo de Franco Montoro, e atuando junto à Secretaria Municipal da Educação na gestão de Paulo

Freire, no governo de Luiza Erundina — foi mais uma oportunidade para Gadotti colocar em prática sua visão teórica da educação e para tirar novas lições, dentre as quais destacamos:

— é possível inserir o popular no público, no estatal;

— o trabalho intelectual do educador encontra na prática administrativa uma fonte inesgotável de aprendizado teórico;

— a participação pode ser institucionalizada, na medida em que houver receptividade por parte do governo e que os canais de participação estejam suficientemente enraizados no movimento dos educadores para que eles tenham continuidade apesar das mudanças de governo;

— um obstáculo encontrado foi o da visão administrativa que predomina na concepção da política educacional brasileira, que elimina ou esconde a questão do poder.

Finalmente, Gadotti reflete sobre o sentido, o alcance do seu engajamento político-partidário e do seu apoio contínuo ao Partido dos Trabalhadores, apesar das inúmeras contradições apresentadas

por este partido. Ele considera seu envolvimento com a atividade partidária muito importante para sua formação: "...o Partido dos Trabalhadores foi, para mim, uma grande escola. Sempre dizia que ele representava uma verdadeira 'universidade'" (p.24). Tal engajamento permitiu-lhe participar, igualmente, de projetos de ação, associando atividade acadêmica e prática concreta, como a "Campanha de Alfabetização de Diadema", no Estado de São Paulo, no biênio 1984 a 1986, e o Movimento de Alfabetização na Cidade de São Paulo, conhecido como MOVA-SP, de 1989 a 1991.

Buscando relatar com segurança e tranqüilidade sua trajetória pessoal, no âmbito acadêmico-profissional e político, Gadotti apresenta em *Escola Vivida, Escola Projetada* um texto cuja leitura é recomendada, tanto às pessoas que conhecem sua obra como àquelas que se iniciam no conhecimento do seu pensamento pedagógico. Para as primeiras, o presente livro oferece uma visão de conjunto das teses do autor, bem como de sua atuação enquanto educador e político; para as demais, o texto certamente aguçará a curiosidade de

aprofundar algumas das suas propostas, como por exemplo, a que se refere à autonomia escolar, que é desenvolvida nos livros: *Uma só Escola para Todos: Caminhos da Autonomia Escolar*, publicado pela Editora Vozes, em 1990, e, posteriormente, em *Escola Cidadã:*

uma Aula sobre a Autonomia da Escola, editado pela Cortez e Autores Associados, em 1992.

Célia Pereira Maduro Neto
União Educacional de Brasília
(UNEB)

MAZZOTTA, Marcos J.S. *Trabalho docente e formação de professores de educação especial*. São Paulo: EPU, 1993.

A organização de serviços para os excepcionais passou por etapas evolutivas. Saindo da marginalização, isto é, da "total ausência de atendimento ou atenção", existem hoje serviços de assistência, educação e reabilitação, revelando um complexo conjunto de forças atuantes.

Equipes inter e multidisciplinares — constituídas por psicólogos, Psicopedagogos, psiquiatras, psicoterapeutas, fonoaudiólogos, foniatras, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, oftalmologistas e outros profissionais da área médica e paramédica, educacional e "para-educacional" — desenvolvem filosofias e práticas com múltiplos objetivos que devem visar, acima de

tudo, às necessidades e aos interesses do "paciente" ou do "aluno", ou melhor, do ser humano e cidadão.

O livro do educador Marcos Mazzotta mostra "a trajetória da organização da educação especial no Estado de São Paulo e as tendências da formação dos professores de excepcionais".

Já na Introdução, o autor apresenta informações estatísticas e históricas concisas e convincentes, para justificar a importância da educação especial para a grande quantidade de deficientes auditivos, físicos, mentais e visuais do Brasil, principalmente do Estado de São Paulo, foco principal do estudo.

O livro é dividido em duas partes, cada uma composta de três

capítulos, a primeira tratando do "trabalho docente em educação especial" e a segunda, especificamente da "formação de professores de excepcionais".

No Capítulo I, "Educação especial: clarificando posições", apresentam-se alguns conceitos indispensáveis para se compreender o campo da educação especial, destacando-se os conceitos de excepcionalidade (da situação ou do aluno), sem esquecer os de educação (sistemática e assistemática, comum e especial), ensino (regular e especial), escola e escolarização. Tendo tratado destas questões em seus dois livros já publicados *Fundamentos de Educação Especial* (1982) e *Educação Escolar: comum ou especial* (1986), ambos pela Editora Pioneira, Mazzotta sintetiza os aspectos mais importantes, suficientes para clarificar posições.

O Capítulo II, "Trabalho docente: o educador profissional", é dedicado ao estudo do conceito de educador, esclarecendo o significado do trabalho docente. O autor seleciona alguns autores e poderia ter incluído outros como Rubem Alves, Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão. Suas breves considerações introduzem a questão

central do seu livro, "o professor de educação especial", tratado no Capítulo III.

O professor é "pilar fundamental" no conjunto de elementos que caracteriza a educação especial. Sua Competência "põe em xeque" a estrutura e o funcionamento da educação escolar. "Necessariamente mediadas pela educação comum, a educação especial e a situação de excepcionalidade na educação escolar dependem fundamentalmente da qualidade ou da competência dos professores comuns e especializados".

A melancólica situação do professor no Brasil — (des/sub)qualificação e (des/sub)valorização — é um dos pontos cruciais, fator e efeito do sucateamento da escola pública brasileira, comum e especial.

Na análise dos elementos mais significativos das políticas públicas de educação especial, em níveis federal e estadual (no caso, o Estado de São Paulo), Marcos Mazzotta dedica metade do livro, a Parte II, à "Formação de professores de excepcionais".

No capítulo IV, "Revisão Histórica: trajetória paulista", faz um apanhado dos cursos de nível

médio e superior, debatendo as questões da especialização e da habilitação específica.

No capítulo V, "Tendências dos cursos regulares", é apresentada uma revisão histórica dos cursos criados e desenvolvidos no Estado de São Paulo, nos períodos de 1955 a 1972 e de 1972 a 1989, com relevantes informações históricas. Enquanto no primeiro período ocorreram as tendências médico-pedagógica e pedagógica, no segundo, os cursos foram marcados por múltiplas tendências, principalmente a médico-psicopedagógica e a pedagógico-psicológica.

No capítulo VI, "Aspectos correlatos à formação", o autor discute problemas decorrentes do que ele denomina "certificação da conclusão dos cursos de formação" e "situação funcional dos professores de educação especial". Mostra, ainda, que se, são oferecidas diversas modalidades de cursos — especialização, habilitação, aperfeiçoamento, extensão universitária, expansão cultural etc —, e se os concluintes desses cursos recebem atestados, diplomas e certificados, para confundir ainda mais, a política

federal e a política paulista seguem filosofias e práticas conflitantes. O resultado é uma selva legal e normativa que confunde os profissionais da área.

Finalizando, Mazzotta acerta quando afirma que "o substancial é a educação de boa qualidade para todos os indivíduos de uma coletividade. Este é um dos pressupostos fundamentais das sociedades democráticas". Sim, pois é desejável que a educação comum e a especial se tornem efetivamente prioridade número um dos governos em todos os níveis, e que, respeitando-se as diversidades e diferenças de um país tão heterogêneo e de tantos contrastes, se garanta um padrão mínimo de qualidade para essa modalidades de educação.

Na salutar ocorrência de debates, estudos e pesquisas a respeito das diferentes abordagens — filosófica, política, psicológica, pedagógica, social e médica — da educação especial, o livro de Mazzotta representa, sem dúvida, significativa contribuição.

João Pedro da Fonseca
Universidade de São Paulo (USP)

Comunicações e Informações

Educação para Todos: Acordo Nacional

PROPOSTA FINAL

Introdução

A história recente está a indicar que a construção da ordem democrática e das garantias aos direitos de cidadania requer um projeto de Nação que estabeleça, ao mesmo tempo, as bases para maior equidade interna e para sua conversão em país produtivo no contexto mundial.

Nesta perspectiva, a educação é fator preponderante do desenvolvimento porque, pela universalização do conhecimento, promove a capacidade de participação consciente nos processos de decisão coletiva, de contribuição eficiente no sistema produtivo e de usufruto da riqueza socialmente gerada.

O Brasil, como muitos outros países, ainda enfrenta graves riscos de desagregação social e de marginalização político-econômica, provocados, dentre outros, por fatores como:

— concentração da riqueza nacional com a conseqüente ampliação das diferenças sociais refletindo-se no aumento da violência, tanto na periferia dos grandes centros urbanos como no meio rural;

— descontinuidade nos processos de institucionalização democrática e de construção da solidariedade, como prevalência dos conceitos formais de liberdade e igualdade em prejuízo das equalizações concretas;

— limitação do papel redistributivo do Estado, devido a restrições fiscais, extensão dos encargos sociais públicos e indefinições sobre as competências e responsabilidades das diferentes instâncias do poder público e da sociedade;

— defasagem tecnológica e de padrões de produtividade industrial, com reflexo no nível de emprego e de renda no País.

Assim sendo, mais do que nunca, a sociedade brasileira toma consciência de que sua condição cultural e o atual sistema educacional como um todo não são compatíveis com as exigências do projeto de desenvolvimento que se deseja para o Brasil. Reconhece, portanto, que a educação brasileira só terá significado nesse projeto se constituir prioridade nacional definida pelo concurso da sociedade política e de todos os cidadãos e se o governo, a quem legitimamente incumbe a coordenação e a implementação da política nacional de educação, souber interpretar essa prioridade.

Por essas razões e consoante as declarações de Jomtien e de Nova Delhi, as entidades e os cidadãos presentes à Conferência Nacional de Educação para Todos, realizada em Brasília, de 29 de agosto a 2 de setembro de 1994, propõem à sociedade e ao Poder Público este termo de Acordo Nacional de Educação para Todos.

Compromissos

Este Acordo, que se sustenta nos entendimentos havidos entre as esferas governamentais e por entidades representativas dos educadores e de outros segmentos da sociedade, durante o processo de discussão do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), registrados especialmente nos relatórios dos simpósios e seminários, estabelece:

1. Restauração e manutenção do que dispõe o artigo 212 da Constituição Federal e conseqüente cumprimento da aplicação dos percentuais mínimos na manutenção e desenvolvimento do ensino, bem como do que dispõe o artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

2. Empenho pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

3. Reformulação do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com a participação de representantes do Conselho Nacional de Secretários de Educação

(CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), assegurando-se a distribuição sistemática dos recursos do salário-educação, exclusivamente ao ensino fundamental, com critérios equalizadores.

4. Redução das isenções fiscais e rigor na fiscalização do recolhimento de tributos.

5. Competências e responsabilidades das instâncias de governo em relação à educação básica:

À União, representada pelo Ministério da Educação e do Desporto:

a) coordenação do processo de definição de políticas e diretrizes nacionais de educação, com a participação dos Estados e Municípios;

b) articulação de parcerias com outros setores e esferas de governo e com a sociedade civil;

c) redistribuição de recursos financeiros, garantindo a equidade no ensino, com consideração às desigualdades sociais e de desenvolvimento entre o meio rural e o

urbano, regiões, estados e municípios;

d) acompanhamento, controle e avaliação do desempenho do sistema educacional alimentados por estudos e pesquisas, inclusive destinados ao estabelecimento de parâmetros de custos, produtividade e qualidade da educação;

e) adoção de medidas descentralizadoras da execução de programas e projetos de educação básica;

f) cooperação técnica aos sistemas de ensino e disseminação de experiências inovadoras e positivas no campo educacional, inclusive com a contribuição de instituições de ensino superior e de pesquisa;

g) reorganização do sistema nacional de informações educacionais em bases interativas com estados e municípios.

Aos Estados e Distrito Federal, representados pelas suas Secretarias da Educação:

a) Coordenação do processo de definição de políticas e diretrizes estaduais de educação e implementação de planos, programas e

projetos, de acordo com as políticas e as diretrizes nacionais;

b) articulação, com os outros estados por intermédio do CONSED, com os Municípios por intermédio da UNDIME, com outros órgãos estaduais e com entidades da comunidade escolar e da sociedade civil organizadas no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, com vistas ao cumprimento das metas propostas para a viabilização do ensino público de qualidade;

c) exercício da função equalizadora no âmbito de cada Estado, por meio do regime de colaboração, redistribuindo recursos especialmente para promover o desenvolvimento das redes mais carentes de recursos humanos, técnicos e financeiros;

d) acompanhamento, controle e avaliação de planos, programas e projetos, em nível estadual, zelando pela concretização dos objetivos e metas de desenvolvimento da educação básica;

e) cooperação técnica e disseminação de experiências inovadoras

e positivas no campo educacional, inclusive com a contribuição de instituições de ensino superior e de pesquisa.

Aos Municípios, representados por suas Secretarias de Educação:

a) Coordenação do processo de definição de políticas e diretrizes municipais de educação e implementação de planos, programas e projetos de educação básica no âmbito do Município, em estreita colaboração com as redes estadual e privada, de acordo com as políticas e as diretrizes nacionais e estaduais;

b) articulação com os demais Municípios do respectivo Estado, por intermédio da UNDIME, e com outros setores governamentais, bem como com entidades da comunidade escolar e outras da sociedade civil organizadas no âmbito do município;

c) acompanhamento, controle e avaliação de planos, programas e projetos, em nível municipal, zelando pela concretização dos objetivos

e metas de desenvolvimento da educação básica;

d) elaboração e participação na execução do orçamento municipal relativo à função educação;

c) melhoria das condições de funcionamento das instituições educacionais públicas, em regime de colaboração com o estado, promovendo a equidade no âmbito do município;

f) cooperação técnica e disseminação de experiências inovadoras e positivas no campo educacional, inclusive com a contribuição de instituições de ensino superior e de pesquisa.

6. Continuidade nas políticas educacionais, em especial do Plano Decenal de Educação para Todos, com a participação da sociedade civil, através das instâncias colegiadas representativas de caráter deliberativo, na gestão democrática das escolas e dos sistemas de ensino e na avaliação dos resultados.

7. Fortalecimento da instituição educacional como unidade pedagógica, administrativa e financeira, dotada de condições para

a definição e realização de seu próprio projeto, em consonância com as diretrizes nacionais, estaduais e municipais.

8. Revisão da composição dos conselhos de educação, das diferentes instâncias, de modo a assegurar a representação da comunidade educacional bem como das duas competências e condições de funcionamento.

9. Garantia de Estatuto do Magistério, Plano de Cargos e Salários e piso salarial profissional nacional, negociados com entidades representativas do pessoal docente e de outros setores da sociedade.

10. Superação de preconceitos e procedimentos autoritários do sistema educacional, que restringem o atendimento das necessidades das crianças e dos adolescentes e a qualidade dos serviços oferecidos, em benefício da tradição burocrática.

Este acordo sustenta-se também pelo concurso da sociedade civil, configurado a seguir:

11. As universidades brasileiras intensificarão seus projetos de

articulação sistemática com a educação básica, estabelecendo prioridade à formação de professores e aos programas de educação docente continuada.

12. Recolhimento, pelas empresas, de todos os impostos e contribuições sociais devidos, para garantir o financiamento da educação.

13. Apoio dos meios de comunicação social na mobilização da sociedade para a universalização do ensino fundamental, divulgação de experiências inovadoras e positivas e desenvolvimento de programas de educação a distância.

14. Participação dos diversos segmentos da sociedade civil nos processos de elaboração e implementação de políticas e avaliação da educação básica, com a conseqüente co-responsabilidade pelos seus resultados.

15. Audiência da comunidade nas deliberações sobre mobilização, adotadas por entidades de representação de professores e pessoal técnico-administrativo, inclusive

quando puderem afetar o funcionamento regular das instituições educacionais.

Em conclusão, os compromissos assumidos adotam, por princípio, a participação e a coresponsabilidade dos governos e da sociedade para a consecução dos direitos e garantias sociais de uma educação básica de qualidade para todos, sem qualquer tipo de exclusão.

Programas de emergência

O acordo Nacional de Educação para Todos exige, como pressuposto, a solução urgente de problemas que têm dificultado a universalização, a equidade e a qualidade da educação básica. Por isso, são propostos alguns Programas de Emergência.

NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM

A garantia de atendimento às necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças e adolescentes depende de um pro-

cesso cooperativo de responsabilidade do Poder Público, por meio da educação e de outros setores, com as famílias, a comunidade e outras entidades. Às populações em situação extremamente favorável deverão ser oferecidos serviços integrados de atenção integral.

As instituições de educação infantil e de ensino fundamental devem dispor de condições materiais de funcionamento: instalações com espaço, iluminação e aeração adequados; equipamentos compatíveis com os programas de apoio e assistência ao estudante, como merenda, saúde e transporte escolar, material didático e acervo bibliográfico.

O cumprimento integral do ano letivo e da jornada escolar são exigências que devem acompanhar o esforço pela melhoria das condições de trabalho dos profissionais do ensino.

O currículo, entendido em seu sentido amplo, deverá atender às necessidades básicas de todas as crianças, jovens e adultos, valorizando a cultura local e as peculiaridades etnolingüísticas e, ao mesmo tempo, garantindo seu desempenho em termos dos conhecimentos e

habilidades requeridos universalmente para a respectiva série e grau.

PROFISSIONALIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

A valorização dos professores da educação básica é elemento central para a efetivação dos objetivos e metas do Plano Decenal de Educação para Todos. Só o reconhecimento da importância social e política dos agentes de educação há de permitir a superação dos problemas existentes e a construção de novos patamares de cidadania, democratização e desensolvimento.

A qualidade do ensino ministrado pela escola básica e seu sucesso na tarefa de formar cidadãos capazes de participar plenamente da vida política, social, cultural e econômica do País relaciona-se estreitamente à formação, às condições de trabalho e à remuneração dos docentes.

A profissionalização e a valorização do magistério estão referenciadas, dentre outros fatores, na definição de competências das esferas governamentais e na ação articulada entre elas.

A política nacional de formação de professores deve considerar a variedade de situações existentes no País, em especial as diferenças entre regiões ou estados, níveis de formação profissional e tipos de agências formadoras. Respeitando o princípio federativo, mas sem prejuízo dos elementos de base ora acordados, deve promover a elevação progressiva dos níveis de formação hoje existentes.

Para obter equidade e qualidade na educação, faz-se imprescindível a implantação de um piso salarial profissional nacional do magistério de, no mínimo, R\$ 300,00 (trezentos reais), com garantia de seu poder aquisitivo em 1º de julho de 1994.

Fará jus a esse piso salarial, entendido como a remuneração total no início da carreira e excluídas as vantagens pessoais, o professor habilitado, pelo menos, em nível de 2º grau e que esteja no exercício de atividade técnico-pedagógica em unidade escolar.

Este valor de R\$ 300,00 (trezentos reais), corresponderá a um novo regime de trabalho de 40 (quarenta) horas semanais, no qual, pelo menos, 25% do tempo seja

destinado a trabalho extraclasse, como planejamento, preparação de material, pesquisa, formação continuada e atualização ou outras atividades requeridas pelo projeto pedagógico da escola.

O acesso a esse novo regime de trabalho de 40 (quarentas) horas será obrigatoriamente oferecido pelos sistemas públicos estaduais e municipais, através de mecanismos de transposição e revisão dos atuais estatutos do magistério, bem como da oferta de novos concursos. Os professores poderão optar por sua inclusão nesse novo regime de trabalho ou permanecerem com os seus atuais regimes.

A valorização dos profissionais da educação e a implantação do piso deverão articular-se, necessariamente, à elevação dos níveis de aprendizagem dos alunos com conseqüente redução dos índices de repetência e evasão, e à racionalização de custos, através de projetos próprios de cada sistema.

Os ganhos de produtividades dos sistemas, relativos à redução dos níveis de evasão e repetência, e de custeio e manutenção, resultantes do melhor gerenciamento dos recursos humanos e materiais, serão

revertidos, obrigatoriamente, a melhoria salarial.

As medidas de valorização e profissionalização, incluindo a implantação do piso salarial profissional nacional e do novo regime de trabalho são responsabilidade das três instâncias de governo, em regime de colaboração, tendo como parâmetro o custo-aluno-qualidade, de cuja definição participa o Fórum Permanente do Magistério.

Os compromissos deste programa serão implementados através das seguintes providências:

a) Em 15 de outubro de 1994, em reunião solene no Fórum, será estabelecido o Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação que, dentre outros objetivos, procederá a estudos sobre a repercussão do piso nos diversos sistemas, para implantação em 12 (doze) meses, com períodos de avaliação a cada 100 (cem) dias.

b) O Fórum Permanente do Magistério encomendará estudos, que deverão indicar os mecanismos de implantação do piso salarial profissional nacional do novo regime de trabalho e dos Planos de

Carreira, dos montantes necessários para mobilizá-los, das formas de articulação entre as diversas instâncias governamentais, das novas fontes de Financiamento para os proventos dos inativos, valorização do pessoal técnico-administrativo e de apoio das atividades escolares, no cenário do Acordo Nacional de Educação para Todos.

c) A União, os Estados e Municípios providenciarão as medidas financeiras e legais necessárias à implantação do piso profissional nacional e os novos planos de carreira, no prazo previsto.

REGIME DE COLABORAÇÃO

Há que se trabalhar pela ampla concretização do regime de colaboração previsto na Constituição Federal. Neste sentido, constituir-se-á grupo de trabalho representativo de todos os segmentos e categorias interessados na educação para todos, com vistas:

a) à identificação das fontes e receitas disponíveis para o financiamento da educação e de outras alternativas de recursos necessários

à garantia de universalização e da qualidade no ensino fundamental;

b) à construção de modelo de distribuição e programação de recursos financeiros nos diferentes sistemas de ensino;

c) ao aperfeiçoamento de critérios e agilização do repasse de recursos financeiros e de cooperação técnica entre as diversas instâncias de governo, capazes de assegurar padrões de equidade e qualidade da educação e remuneração adequada do pessoal de magistério, reconhecendo a diversidade e flexibilidade nos modelos de atribuição de encargos entre as diferentes instâncias;

d) definição de padrões mínimos de qualidade e produtividade, com os quais deverão comprometer-se todos os sistemas e redes de ensino.

CALENDÁRIO DE IMPLEMENTAÇÃO

Institucionalização de Colegíados Estaduais com a participação da União, Estado e Municípios e Representação de organização da Sociedade Civil encarregados de acompanhar a implementação do Plano Decenal — Até dezembro de 1994.

Estabelecimento dos Conteúdos Mínimos — Durante o ano de 1995.

Definição dos Padrões Básicos — 1º semestre 1995.

Implementação do Piso Profissional do Magistério — Outubro de 1995.

Estabelecimento do modelo de divisão de encargos e de distribuição dos recursos das diferentes redes — Durante o ano de 1995.

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 previa aprovação do Comitê Editorial do INEP e ao atendimento das condições abaixo especificadas:

1) Os originais deverão ser recebidos em papel e em disquete (no processador Word Perfect ou compatível), digitado em espaço 2, com 30 linhas por lauda e extensão máxima de 30 laudas. Trabalhos mais extensos poderão ser aceitos mediante a devida justificativa.

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, Acesso Sul, Asa Norte, CEP 70910-900, Brasília-DF.

Publicaremos no próximo número:

Seção Estudos

Formação de Professores: Racionalidades em Disputa

Tarso Bonilha Mazzotti

*Livros Didáticos: Obstáculos Verbais e Substancialistas ao
Aprendizado da Ciência Química*

Alice Ribeiro Casimiro Lopes

Sistemas e Anti-Sistemas na Educação Brasileira

Benno Sander

Seção Tradução

*Sócrates não Gostava do Estudo de Caso: Por Que
Você Gostaria?*

Bent Flyjberg

Seção Segunda Edição

Núcleo Comum para os Currículos do Ensino de 1º e 2º Graus

Valnir Chagas

Seção Questão em Debate

Como Falar em Paradigmas da Educação

Achylles Rubim

Além das Seções Notas de Pesquisa, Resenhas Críticas e
Comunicações e Informações

