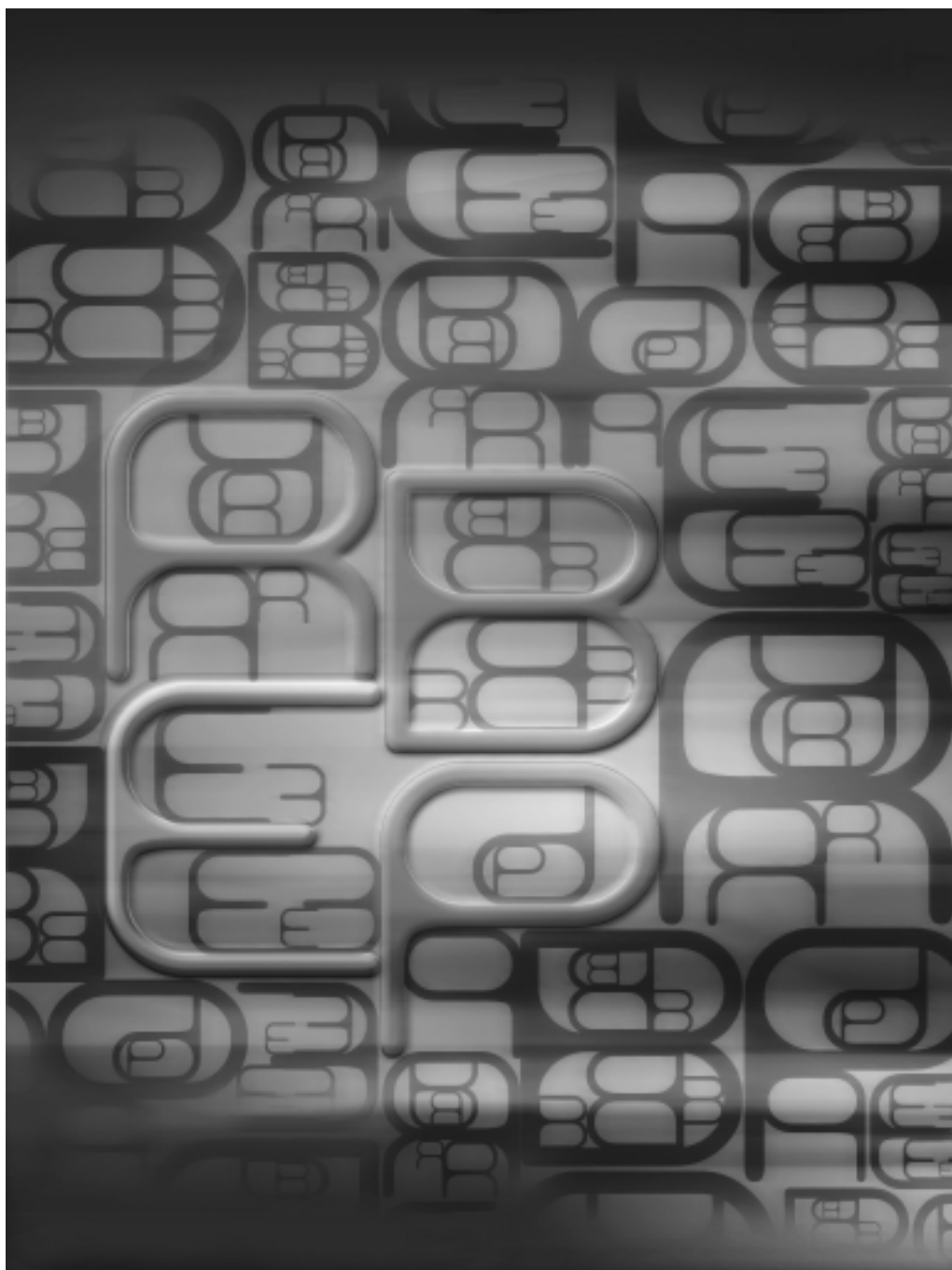


197

REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS

RBEP



DIRETORIA DE GESTÃO E PLANEJAMENTO
Solange Maria de Fátima Gomes Paiva Castro

COORDENAÇÃO-GERAL DE LINHA EDITORIAL E
PUBLICAÇÕES
Antonio Danilo Morais Barbosa

COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO EDITORIAL
Rosa dos Anjos Oliveira

COORDENAÇÃO DE PROGRAMAÇÃO VISUAL
F. Secchin

EDITOR
Jair Santana Moraes

PARECERISTAS AD HOC

Andrea Puppini (UFF)
Belarmino César da Costa (Unimep)
Carmem Lúcia Guimarães de Mattos (Uerj)
Diana Gonçalves Vidal (USP)
Fernando Lo Monaco (USP)
Geraldo Romanelli (USP)
Inês Pereira de Souza Bragança (Uerj)
Isilda Palangana (JEM)
Jane Soares Almeida (Unesp/Araraquara)
Jeferson Mainardes (UEPG)
João Bosco Pitombeira (PUC-Rio)
José Gonçalves Gondra (UERJ)
Luciano Mendes de Farias (UFMG)
Luzia Marta Bellini (JEM)
Marcos da Fonseca Elia (UFRJ)
Marcus Vinicius da Cunha (Unesp/Araraquara)
Maria Tereza Dejuste de Paula (Univap)
Marília Pinto de Carvalho (USP)
Mary Rangel (UFF)
Mirtes Alonso (PUC-RS)
Reynaldo Matias Fleury (UFSC)
Rosilda Arruda (UFPE)
Ruth da Cunha Pereira (Uerj)
Tânia Campos (PUC-SP)
Yolanda Lima Lobo (UFF)

REVISÃO

Antônio Bezerra Filho
Eveline de Assis
Marluce Moreira Salgado

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Maria Ângela Torres Costa e Silva
Regina Helena Azevedo de Mello

PROJETO GRÁFICO
Danilo Barbosa
F. Secchin

CAPA
Marcos Hartwich

COORDENAÇÃO DO PROJETO ILUSTRAÇÃO
Prof. Auresnede Pires Stephan
Faculdade de Belas-Artes de São Paulo
Curso de Desenho Industrial

ILUSTRAÇÕES

Coordenação: Milton Koji Nakata
Departamento de Desenho Industrial da Faculdade
de Arquitetura, Artes e Comunicação
da Universidade Estadual Paulista (Unesp)
Luís Renato do Nascimento
Tatiane Ferrinho
Elias de Carvalho Silveira
Fabrício José Aguiar de Mira
Vanessa Prezoto de Moraes
Erika Nakamura
Daniel Bruson Moretti
Ian Correia Sampaio
Aline Luciano da Silva
David Lucas Desidério
Ricardo Martins

DIAGRAMAÇÃO E ARTE-FINAL
Marcos Hartwich

TIRAGEM
3.500 exemplares

EDITORIA

Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos
e Pesquisas Educacionais
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Anexo I,
4º Andar, Sala 418
CEP 70047-900 – Brasília-DF – Brasil
Fones: (61)224-7092, 321-7376
Fax: (61)224-4167
e-mail: editoria@inep.gov.br
rbep@inep.gov.br

DISTRIBUIÇÃO

Cibec/Inep – Centro de Informações e Biblioteca
em Educação
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Térreo
CEP 70047-900 – Brasília-DF – Brasil
Fone: (61)323-3500
e-mail: cibec@inep.gov.br
<http://www.inep.gov.br>

A exatidão das informações e os conceitos e opiniões emitidos são de exclusiva
responsabilidade dos autores.

PUBLICADA EM MAIO DE 2002

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: 1944/1951, 1944/1958, 1958/1965, 1966/1973, 1944/1984.

ISSN 0034-7183

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

■ ESTUDOS

- As lutas femininas por educação, igualdade e cidadania** 5
Jane Soares de Almeida (Unesp/Araraquara)
- A família como um *locus* educacional:
perspectivas para um trabalho psicoeducacional** 14
Heloisa Szymanski (PUC-SP)
- O dispêndio com a instrução elementar no Império** 26
Beatrice Laura Carnielli (UCB)
- Cultura do narcisismo e educação** 40
Sueli Soares dos Santos Batista (USP)
- Entre o perene e o novo:
a arte de compreender o modismo educacional** 50
Ademir José Rosso (UEPG)
Núbio Delanne Ferraz Mafra (UEL)
- Quando as diferenças são um “problema”?** 64
Ana Lúcia Eduardo Farah Valente (UFMS)
- A promoção automática na década de 50:
uma revisão bibliográfica na RBEP** 76
Cláudia de Oliveira Fernandes (PUC-RJ)
- A Geometria via ambiente Logo** 89
Raimundo Benedito do Nascimento (UFCE)
- Por que investir em pesquisa qualitativa?** 109
Ormezinda Maria Ribeiro (Uniube)

■ SEGUNDA EDIÇÃO

- O problema da educação de adultos** 116
Lourenço Filho

■ AVALIAÇÃO

Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece) na vertente da avaliação do rendimento escolar 128
Maria Iaci Cavalcante Pequeno (Seduc)

Avaliação escolar no contexto de novas competências 135
Iza Locatelli (Inep)

■ ESTATÍSTICA

A metodologia de amostragem do Saeb 143
Marcus M. Riether (Sesi)
Raíssa Rauter (Inep)

■ CIBEC

Trajatória intelectual e identidade do educador:
Anísio Teixeira (1900-1971) 154
Clarice Nunes (Unesa)

Teses e dissertações recebidas 167

Lançamentos editoriais em educação 177

■ INSTRUÇÕES PARA COLABORAÇÃO

Instruções aos colaboradores 179

Instruções para a elaboração de resumos Reduc 182

Instruções aos ilustradores 183

As lutas femininas por educação, igualdade e cidadania

Jane Soares de
Almeida

Palavras-chave: mulheres;
educação; feminismo;
cidadania.

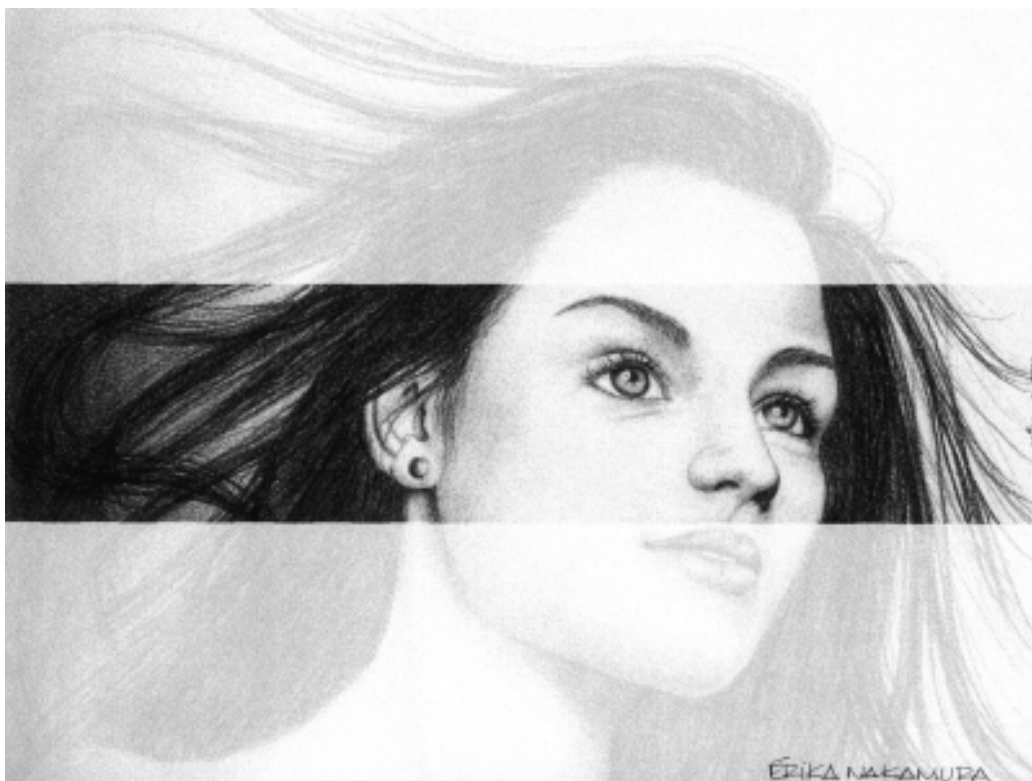


Ilustração: Érika Nakamura

Quero poder ocupar na Sociedade um lugar igual ao do meu companheiro. Iguais no nascer e no morrer havemos também de ser iguais no viver...

A Voz Feminina
Lisboa, 1868.

As mulheres sempre lutaram por direitos que lhes foram negados num mundo construído sob a autoridade masculina. Os vários movimentos feministas mostraram que nessas

lutas, além do direito político ao voto, as mulheres reivindicaram educação, instrução, igualdade e cidadania, o que lhes possibilitariam o trânsito da esfera doméstica para o espaço público. Este artigo realiza uma breve trajetória sobre esse movimento baseado nas reivindicações femininas, e conclui que, apesar das conquistas que foram efetivadas, ainda resta muito por fazer nesse plano, no qual a educação desempenha importante papel.

A conquista do direito ao voto reivindicado pelas primeiras sufragistas em princípios do século 20, principalmente nos Estados Unidos e Inglaterra, embora tenha ocorrido com maior ou menor intensidade, em nível mundial poucas modificações foram introduzidas no cotidiano das mulheres na época. Na realidade, o acesso das mulheres à educação e instrução, com vias a uma possível profissionalização foi muito mais relevante, do ponto de vista de sua emancipação, do que o voto, nos vários países em que o movimento se disseminou. Embora as lutas sufragistas tenham ocorrido de formas diversificadas e tivessem uma extremada conotação política, variando em intensidade nos diferentes locais, as reivindicações por educação foram uníssonas: as mulheres viam no acesso ao letramento e ao conhecimento o caminho mais direto para a liberação feminina das limitações a que estavam sujeitas, considerando que a educação e a instrução promoveriam avanços significativos na existência feminina.

As feministas consideravam que somente através da conscientização, proporcionada pelo conhecimento da opressão e dominação a que eram submetidas, poderiam organizar-se, resistir e lutar para escaparem do jugo masculino e das regras sociais injustas. Essa conscientização era, pois, um avanço significativo se compararmos com o silêncio e rigor das épocas anteriores, em que raras mulheres conseguiam romper as barreiras impostas ao seu sexo, sendo marginalizadas e ridicularizadas quando se expunham no espaço público e pretendiam se fazer ouvir.

As feministas inglesas e norte-americanas promoveram verdadeiras batalhas urbanas pela conquista do voto. O mesmo não ocorreu, por exemplo, com as portuguesas e as brasileiras que adotariam um discurso emancipatório ameno, emprestando das formulações ideológicas da classe dominante. Oriundas principalmente desta classe, obtiveram aliados masculinos, embora as inevitáveis resistências de setores sociais conservadores. Apesar de desejarem a igualdade de direitos, com o objetivo de participarem dos acontecimentos políticos dos respectivos países, a necessidade de educarem-se e instruírem-se era muito mais importante, tendo em vista os papéis de esposas e mães a serem desempenhados futuramente nos lares.

O século que se iniciava exigia um novo tipo de mulher que se opunha aos padrões vigentes da mulher inculta, ignorante dos avanços de seu tempo ou somente versada em amenidades domésticas. A mulher educada era o esteio da família e o alicerce da pátria, a reprodutora da raça e formadora dos futuros cidadãos, premissas essas que vinham há algum tempo sendo exaltadas pelos republicanos desejosos de romper com a concepção educacional arcaica dos tempos da monarquia.

Conscientes dos receios masculinos (e também femininos), de que a mulher educada abandonaria a sagrada missão a ela destinada como mãe e esposa, e que o excesso de instrução interferisse na sua saúde e capacidade reprodutiva, apressaram-se as feministas em declarar que a educação da mulher só traria benefícios para a sociedade: "não haja temores vãos: a mulher ficará no lar, sempre que possa fazê-lo, porque é essa a sua tendência natural", declarava Emília de Sousa Costa, escritora e educadora portuguesa, em conferências realizadas no Instituto de Música no Rio de Janeiro em 28 de junho e 4 de julho de 1923, posteriormente publicadas em forma de livro, intitulado: *A mulher – educação infantil*, dedicado a Júlia Lopes de Almeida, "amiga illustre e escriptora insigne".

O pensamento da escritora sintetizava aquilo em que acreditavam as feministas sul-americanas, francesas e portuguesas, entre outras, reforçando, dessa forma, a adesão de muitos homens ao movimento, já que esse não se constituía propriamente numa ameaça à hegemonia do sexo masculino. Mesmo declarando-se feminista convicta, Emília de Sousa Costa considerava o homem possuidor de "maior profundidade de raciocínio, maior serenidade no perigo, maior valentia de ânimo, maior largueza de vistas". Tais atributos masculinos serviriam principalmente, para "atenuar com dedicação, com escrúpulo, com probidade, as naturais deficiências na esposa, na mãe, na irmã, na noiva ou filha" (Costa, 1923, p. 32).

Esse discurso feminista caracterizava-se, portanto, dentro dos princípios e dos conceitos da ideologia dominante, sendo veiculado por mulheres que tinham oportunidade de acesso à cultura letrada. Assim, em vez de partir para a luta e o confronto, conforme o fizeram as americanas e inglesas, se valiam da persuasão e do convencimento, ressaltando a importância

da domesticidade em suas vidas. Com esse procedimento, o ideário burguês que impregnava fortemente a sociedade da época, era absorvido e o movimento adaptava-se aos seus princípios. O resultado costumava ser positivo, pois a natureza feminina, sua doçura e submissão não eram questionadas, mas aceitas; das mulheres se esperava que em vez de inteligência, tivessem alma, em vez de ideais, professassem a fé, e nisso a Igreja Católica desempenhava um papel determinante através do apelo à aproximação com o arquétipo da Virgem. Nessa perspectiva, a educação era vista como disciplinadora das mulheres e não mais como sua perdição, conforme se acreditava em décadas anteriores.

O movimento feminista, que eclodiu no início do século 20 na América do Norte e Europa e teve repercussões na América Latina, encarregou-se de sepultar definitivamente a visão medieval que via a educação feminina como contaminadora da sua consciência, perigosa para a pureza de seu corpo e da sua alma. Ao aliar-se ao discurso social vigente sobre a educação da mulher, em vez de nociva, ser um inegável benefício para a sociedade burguesa e principalmente para a vida em família, o movimento feminista, liderado por mulheres da elite intelectual e econômica, detentoras de poderes no espaço privado, o que indiretamente lhes dava poder no espaço público, revelava um raro sentido de argúcia e sensatez buscando aliados políticos entre o sexo masculino, pelo menos é o que se depreende dos textos publicados nos jornais da época, através dos artigos de autoria feminina (Almeida, 1998a).

As mulheres engajadas no movimento, normalmente letradas e bem nascidas, viam a possível saída para romper com os mecanismos de dominação e opressão do seu sexo: a educação e a instrução. Através da educação, alcançariam a liberdade, os direitos sociais e políticos, a profissionalização e até o poder econômico que proporcionaria uma relativa autonomia, dentro dos limites que a vida social urbanizada impunha ao sexo feminino. Apesar disso, o acesso à educação, que acabou por ser conquistado, revelou-se como mais um mecanismo de opressão. As escolas normais e os liceus, criados para dar instrução e profissionalizar os jovens, repetiam as normas e a imagética

social de uma educação feminina voltada para o espaço doméstico. À medida que a educação das mulheres possibilitou conservar tanto nos lares como nas escolas e na sociedade a hegemonia masculina, esta foi uma faca de dois gumes: detentores do poder econômico e político, os homens também apropriaram-se do controle educacional e passaram a ditar as regras e a normatizar a educação feminina segundo seu modo de agir e pensar. Assim, educadores, intelectuais, governantes e legisladores se encarregaram de elaborar as leis e decretos, criaram os regimentos das escolas normais e liceus femininos, compuseram seus currículos e programas, escreveram a maioria dos livros didáticos e dos manuais escolares. Já haviam feito isso na educação básica e superior, sendo os principais conhecedores das regras e das normas educacionais. Assim, as escolas para moças também estariam sob seu domínio, como as demais instâncias da sociedade e se perpetuaria o mesmo estado de coisas vigente nas décadas anteriores. Primeiramente, idealizariam a organização e o funcionamento dos liceus femininos, dos colégios, dos internatos e da escola normal, discutiriam a permissão ou a proibição da coeducação dos sexos em nome do que era conveniente no momento histórico e político; influenciariam na organização dos currículos e dos programas, atendendo a mesma ideologia domesticadora, enfim, ditariam as regras e os rumos da educação escolarizada feminina.

Tendo em vista o direcionamento que a ideologia masculina imprimiria à educação das mulheres, esta continuou um prolongamento daquilo que era ministrado no seio da família e ensinar piano, bordado, puericultura, línguas, pintura, música, culinária continuaria a fazer parte do currículo das escolas de meninas e moças. Agora não mais seriam vistas como as procriadoras incultas, como na Colônia e Império, eram as futuras esposas educadas, conhecedoras das necessidades do marido e dos filhos, os alicerces confiáveis do lar cristão e patriótico, responsáveis pela sua segurança, harmonia e perenidade.

Porém, logo se evidenciou que educar as mulheres apenas nas prendas domésticas não era suficiente. As da classe elevada sempre poderiam garantir-se financeiramente através da fortuna familiar ou do marido. Mas havia aquelas de poucos

recursos, as solteiras, as órfãs sem dote, as de família boa, mas arruinada, o que não era fato raro na época, essas precisariam trabalhar, senão como iriam manter-se? Entretanto, tinha que lhes ser oferecida uma profissão que não atentasse contra os costumes vigentes e não se constituísse um empecilho para o exercício do principal trabalho feminino: o casamento, a procriação e o cuidado da casa.

Com isso, abriu-se a possibilidade para as moças de, ao cursarem a escola normal e se habilitarem para o magistério primário, alcançarem também o desempenho de uma profissão, sem que grandes embates necessitassem ser travados com os controladores do seu destino. Para as aspirações sociais da época, exercer o ofício de mestra de crianças era nobre; os cuidados com alunos de tenra idade não fugiam das aspirações maternas; exigindo espírito de sacrifício e renúncia, qualidades que todas as mulheres, futuras mães, deveriam ter. Mas havia que dirigir sua vocação para o cuidado de crianças pequenas, de tenra idade nas quais ainda não se desenvolvera a sexualidade. Quando fossem maiores, as professoras lecionariam para as meninas e os professores para os meninos. Isso era pregado pela Igreja Católica e pelos conservadores. O contrário seria imoral, pois a sempre necessária separação entre os sexos impedia a excessiva intimidade que contaminaria a pureza feminina e despertariam nos meninos desejos em desacordo com a moral cristã e os bons costumes sociais. No futuro, os sexos se juntariam através do casamento religioso e seu reconhecimento pela sociedade civil; seres mantidos no distanciamento teriam por dever formarem novas famílias e viverem em harmonia, revelando-se assim o paradoxo de uma cultura calcada sobre princípios androcêntricos.

No Brasil dos primeiros anos do século 20, haviam sido efetivadas algumas conquistas feministas, principalmente quanto à necessidade de escolarização para as mulheres, embora houvesse ainda uma certa resistência quanto a seguir carreiras profissionais, abrindo-se a possibilidade de exercerem o magistério, uma profissão que rapidamente se feminizava. Isso concedia às jovens um pouco mais de liberdade e autonomia, embora fossem severamente controladas. Porém, ainda pouco se resolvera



concretamente em termos de maiores direitos femininos na vida de todo dia. O voto era uma reivindicação, que ora era concedida, ora recusada às mulheres do mundo todo, estando em dependência dos acordos políticos das lideranças sufragistas com a classe dirigente. O espaço público seria, por um bom tempo, uma meta a ser atingida e o acesso à profissionalização, em outras áreas, que não o magistério ou enfermagem, outra possibilidade que se abria fazia-se ainda muito restrito.

A educação das mulheres que a princípio foi negada, tendo como justificativa que isso iria prejudicar sua *frágil* constituição física e emocional, acabou por revelar-se uma necessidade, notadamente no período pós-republicano. De acordo com os pressupostos dos liberais e positivistas, o novo estado que se delineava após a queda do regime monárquico exigia cidadãos aptos a fazerem a nação crescer e a desenvolver-se. Isso não seria possível sem a instrução da população em geral. No caso feminino, a educação possibilitaria que repousasse em mãos adequadas o destino dos futuros homens que se incumbiriam dessa tarefa nacionalista. Ao mesmo tempo, se entendia que uma escola normatizada, veiculadora de uma instrução corretamente destinada ao sexo feminino e fornecida por uma instituição de mérito, não ofereceria muitos riscos de desviar as jovens e as meninas da sua *verdadeira vocação*, representada pelo casamento e maternidade. As mulheres educadas continuariam a cuidar da casa e dos filhos, e a hegemonia masculina não sofreria ameaças consistentes.



Para as mulheres, educar-se e instruir-se, mais do que nunca, era uma forma de quebrar grilhões domésticos e de sair para o espaço público, adequando-se às normas sociais e às exigências da vida pessoal. Foi também uma questão crucial a ser enfrentada no novo mundo que se descortinava e principiava a selecionar os mais preparados. Possuidoras dos saberes privados sobre o mundo dos homens, as mulheres passaram a reivindicar o saber público, mesmo derivado do masculino e referendado com seu selo oficial. Esse saber público foi, de certa maneira, a via de acesso ao poder, o que era passível de confronto com a desigualdade e a opressão. Uma vez conscientes da força revelada pela atuação no espaço público, do poder e de suas implicações na vida em sociedade, as mulheres pertencentes à elite feminista que o reivindicava, não mais aceitaram a intermediação masculina entre elas e o espaço público e passaram a fazer ouvir sua voz, principalmente através da imprensa periódica feminina. Os mecanismos de exclusão saíram da invisibilidade e foram contundentemente atacados, revelando às demais mulheres um pensamento que rejeitava a subordinação ao modelo masculino.

No cenário europeu, um dos principais sofismas desse período, que dizia respeito à recusa ao voto às mulheres, baseava-se em que estas não pagavam seu tributo de sangue à guerra. As feministas responderam que aqueles que advogavam essa negativa esqueciam-se que o tributo era pago com o sangue dos maridos, dos filhos, pais e irmãos e com

¹ Em artigo de autoria de Gemma Majonch, escritora e professora da Escola Normal Superior de Perugia, Itália, correspondente do jornal *Alma Feminina*, editado em Lisboa (1916).

as privações cotidianas vividas quando no mundo não existe paz. Na ausência dos homens, a sociedade civil deveria continuar subsistindo e as mulheres preencheram os postos de trabalho nas fábricas, no comércio, nos setores de produção. É possível encontrar em jornais da época manifestações como esta:

As mulheres nesta grande e terrível guerra teem dado uma prova gigantesca do seu preparo para entrarem na vida complexa dos povos modernos. As mulheres menos instruídas, mães, esposas ou filhas, ainda que não o digam sentem a necessidade de continuar a empreza trágica à qual está ligada a vida de seus homens. Sem desespero inútil, antes com resignação e serenidade, esperam o fim da guerra.¹

A conquista do voto veio na esteira da guerra em alguns países: na Suécia, o voto já havia sido conquistado pelas mulheres desde 1862; na Dinamarca em 1915, na Noruega em 1913, na Alemanha em 1918, na Holanda, Bélgica, Áustria, Luxemburgo, Polônia, Checoslováquia, Grécia, México, Inglaterra e Estados Unidos em 1919. Em Portugal em 1931 e somente para aquelas que tivessem o curso superior ou secundário, entre outras exigências. Na França ainda foi mais tardio o direito de votar, apenas em 1945. Na Itália, perseguidas pelo fascismo, as feministas conseguiram ser eleitoras somente em 1946 e na Argentina, em 1950.

No Brasil, a proposta de conceder o voto às mulheres tramitou no Congresso desde 1890, talvez inspirada na Proclamação da República e nos ideais igualitários do Liberalismo. O movimento só tomou forma por volta de 1910 num processo pacífico e ordeiro, principalmente devido ao fato de as sufragistas pertencerem às elites oligárquicas e serem suas aliadas. Mesmo assim, só puderam obter esse direito em 1932.

Na república brasileira os positivistas, principais defensores da superioridade moral das mulheres, insurgiram-se tenazmente contra o sufrágio com o argumento que uma incursão ao mundo da política poderia conspurcar a moral feminina. Porém, as lutas por educação e instrução começaram a dar bons resultados e, nas décadas seguintes, passou-se a dar uma atenção renovada à educação feminina, multiplicando-se os liceus, colégios e escolas normais. Aproximadamente entre

1890 a 1930 se caracterizou, em termos das reivindicações feministas, um período em que se apelava pela igualdade de direitos, o repúdio à infância abandonada e à prostituição, o acesso à cidadania e ao trabalho, a denúncia da opressão masculina, o direito à educação e instrução, a profissionalização e a liberdade, ao direito de votar e serem votadas, porém sem perder de vista o papel de esposas e mães. O pós-guerra e a cada vez mais acelerada urbanização e industrialização, o desenvolvimento dos meios de comunicação e a publicidade, o cinema, o rádio, ocasionariam, por sua vez, expressivas mudanças nos costumes, gerando novos comportamentos femininos (Almeida, 1998b).

Nas décadas de 40 e 50 do século 20, as mulheres não mais aceitavam as mesmas subordinações a que suas antecessoras estiveram submetidas, mas muitos valores permaneceram inalterados, principalmente os referentes à sexualidade e domesticidade. Entretanto, a expansão dos meios de comunicação, a conquista do direito à instrução, a ampliação do mercado de trabalho e o acelerado progresso e desenvolvimento, assim como as novas descobertas da Ciência, acabaram por produzir uma nova consciência feminina que se foi esculpindo em meados do século 20 na esteira do término da Segunda Guerra. O meio século transcorrido desde as primeiras lutas feministas, juntamente com suas conquistas, trouxe as duplas jornadas de trabalho. O lar ainda era considerado como um local essencialmente reservado às mulheres e os cuidados com os filhos também continuaram sob a responsabilidade da mulher. Em caso de separação, a lei decidia, com raras exceções, que caberia a esta a guarda da prole. A chance de seguir uma carreira remunerada se ancorava no preparo profissional pela via escolar, e a legislação civil e trabalhista caminhava ainda a passos lentos em relação aos direitos das mulheres.

As décadas de 60 e 70 do século 20 assistiram à quebra de antigos preconceitos, num movimento que se originou primeiramente nos Estados Unidos e tomou contornos mais nítidos nos anos 70, acompanhando as reivindicações pelo fim da Guerra do Vietnã e alinhando-se com os protestos das minorias marginalizadas. É possível afirmar que o feminismo abriu caminho para as reivindicações

das minorias: numa sociedade que se desejava democrática e que repudiava os valores discriminatórios que originaram o conflito europeu, não poderiam coexistir discriminações calcadas em fatores biológicos e hereditários. Talvez aí residam também as origens daquilo que a pós-modernidade denomina multiculturalismo, o qual considera o pluralismo, a diversidade e a diferença entre os seres humanos, o que não justifica a discriminação e a dominação de origem cultural, nem se constitui aval para a opressão.

Nos anos 70 as mulheres tiveram possibilidades de exercer profissões e o acesso às universidades foi consolidado, embora ainda coexistissem guetos profissionais. Não mais caladas e confinadas na penumbra doméstica passaram a ser parte importante do sistema produtivo. O silêncio sofrido das antepassadas pareceu ter ficado para trás e vozes femininas se tornaram uma constante no panorama sociopolítico e econômico dos vários países. Isso abriu espaço para que se expandissem os estudos teóricos sobre as mulheres e a emergência de uma crítica teórica feminista pautada na eliminação das desigualdades. A partir da elaboração de novos constructos teóricos, mudaram alguns paradigmas e a crítica feminista levou à introdução do conceito de gênero como categoria científica que explicita as relações sociais entre os sexos, o que leva à elaboração de construções epistemológicas mais definidas sobre as relações de poder. Isso surgiu primeiramente entre a militância feminista durante a ultrapassagem da adoção dos modelos reivindicatórios dos primeiros movimentos que se deram em princípios do século, e que se basearam primeiramente na não-aceitação da desigualdade e depois na sua eliminação.

A atual geração feminista incorpora a diferença como construção sociocultural que se refere aos dois sexos, sublinhando o conceito da *igualdade na diferença*, uma das concepções mais avançadas do seu ponto de vista. Neste, a diferença é aceita, mas não é aval para as desigualdades entre os sexos, o que significa um modelo de conduta no qual as peculiaridades existentes entre homens e mulheres são consideradas. No meio acadêmico, o conceito de gênero foi introduzido a partir da constatação de que o feminismo e seu confronto com os mecanismos de dominação e subordinação levava

à emergência de novas categorias analíticas que não se encaixavam nos paradigmas clássicos, constatando-se que esses paradigmas não conseguiam elaborar modelos explicativos mais flexíveis para analisar a situação específica da mulher como sujeito social e histórico.

Embora num sentido restrito, o conceito de gênero se refira aos estudos que têm a mulher, a família, a sexualidade, a maternidade, entre outros, como foco de pesquisas; num sentido amplo, o gênero é entendido como uma construção social, histórica e cultural, elaborada sobre as diferenças sexuais e às relações que se estabelecem entre os dois sexos. Estas estão imbricadas com as relações de poder que revelam os conflitos e as contradições que marcam uma sociedade onde a tônica é dada pela desigualdade, seja de classe, gênero, raça ou etnia. Com isso se permitiu alguma visibilidade a movimentos sociais emergentes, cujo objetivo era a denúncia contra a discriminação, impondo-se a necessidade de um olhar diferenciado para as ambigüidades da ordenação social.

Dessa perspectiva se considera que as configurações de poder entre os gêneros, da mesma forma que os significados, as normatizações valorativas, as práticas e os símbolos, variam de acordo com as culturas, a religião, a economia, as classes sociais, as raças, os momentos históricos, etc. Formam-se assim redes de significações que se edificam e se relacionam, atuando em todos os âmbitos da vida cotidiana. As desigualdades entre os gêneros e as que envolvem idade, classes sociais, raças e opções sexuais alternativas, efetivam mecanismos de produção e reprodução da discriminação. Esses mecanismos adquirem concreticidade em todas as instâncias da vida social pública e privada: na profissão, no trabalho, no casamento, na descendência, no padrão de vida, na sexualidade, nos meios de comunicação e até nas ciências, envolvendo a História, a Sociologia, a Antropologia, a Política, a Economia, etc. Portanto, a utilização do termo implica uma rejeição às diferenças assentadas simplesmente no aspecto biológico e demonstra, por parte da perspectiva teórica feminista, uma absoluta rejeição aos enfoques naturalistas que envolvem a aceitação da categoria implícita de subordinação da mulher ao homem baseada nas estruturas biológicas de cada indivíduo de uma mesma espécie.

No plano educacional, os anos 90 têm mostrado o magistério como um espaço profissional definitivamente feminizado em quase todos os níveis de ensino, assim como aumenta a cada dia o número de mulheres freqüentando a educação básica e superior. Em contrapartida, as conquistas tecnológicas e científicas, o aumento na expectativa de vida e outros progressos sociais, não conseguem superar a desigualdade entre os seres humanos devido à desigual distribuição de riquezas. Isso leva a um expressivo aumento na criminalidade e as mulheres situam-se entre as grandes vítimas da violência, principalmente no espaço doméstico, suportando, além disso, a violência derivada dos hábitos e costumes das práticas culturais entre os diversos povos, o que adquire, inclusive um caráter de universalidade entre o sexo feminino no mundo todo.

Segundo reportagem do jornal *O Estado de S. Paulo* de 3/9/1995 (p. D1), no Canadá, uma em cada quatro mulheres será vítima de violência sexual em algum momento da sua vida, sendo que metade das agressões será sofrida antes dos 17 anos. Nos Estados Unidos, um milhão de mulheres sofre violência grave na esfera familiar a cada ano; na Europa, quatro milhões são atingidas no mesmo período; na Dinamarca, 25% dos divórcios são causados pela violência conjugal e, no Chile, estima-se que cerca de 60% das mulheres vivem em situações de violência familiar. A Bolívia tem 79% de meninas vivendo em lares violentos e muitas fogem encaminhando-se para a prostituição infantil. Na guerra da Bósnia, até então, chegou a 50 mil o número de estupros cometidos contra mulheres, sendo que na Argentina ocorrem 6 mil casos por ano e, em menos de 10% há condenações. Na Grã-Bretanha, 4,6 milhões de mulheres possuem renda inferior a 40 dólares por semana e apenas 400 mil homens estão nessas condições. O mesmo acontece na Rússia onde as mulheres recebem em média 50% dos salários ganhos pelos homens e são sempre as primeiras demitidas em caso de corte de pessoal; no Japão seus salários chegam a ser até 60% inferiores aos dos homens, além de sofrerem o peso da tradição de que devem ser primorosas donas-de-casa. Na China é notória a preferência dos pais pelos filhos do sexo masculino e muitas meninas recém-nascidas são assassinadas, havendo mais homens do que

mulheres no país. E em Bangladesh as crianças do sexo feminino costumam até receber alimentação inferior às do sexo masculino, e quando adoecem são levadas mais tardiamente ao médico. A Anistia Internacional estima que cerca de cinco mil mulheres são mortas anualmente na Índia por causa de disputas por dotes de noivas. No Egito e em outros 20 países do Oriente Médio e África, as adolescentes são mutiladas sexualmente através da prática bárbara da infibulação, com o objetivo de extirpar-lhes qualquer tipo de desejo sexual e mantê-las fiéis ao cônjuge. Em Uganda, a taxa de contaminação por Aids entre adolescente é seis vezes maior nas meninas do que nos rapazes, devido à crença de que elas transmitem menos o vírus da doença do que as mulheres adultas, em Zâmbia, 24% das grávidas que fazem pré-natal estão infectadas pelo HIV, pois não têm poder para exigir dos parceiros o uso de preservativos por serem extremamente dependentes. No Sudão, as mulheres são proibidas de usar roupas como calças compridas, pois correm o risco de serem açoitadas. No Brasil, os crimes sexuais contra a mulher ainda são tratados como contra os costumes e não contra a pessoa, legitimando a tese sexista de legítima defesa da honra masculina, no Código Penal que data de 1940.

Esse cenário está longe de mostrar sinais de reversibilidade e as mulheres dos tempos pós-modernos, apesar das conquistas que foram efetivadas no terreno da sexualidade, da maternidade como opção, do direito à educação e participação política, do acesso ao mercado do trabalho, ainda convivem com mecanismos discriminatórios que dão origem à violência contra o sexo feminino na sociedade e na esfera conjugal.

A educação tradicional, ministrada nos lares e na escola, sempre teve por norma privilegiar o sexo masculino, sendo considerada supérflua para as mulheres. A tradição luso-cristã chegava a afirmar que excesso de instrução poderia prejudicar sua constituição que seria frágil e nervosa, o que teria por consequência efeitos nocivos na saúde da futura prole. Posteriormente, essa educação passou a ser desejável, dado que a mulher educada seria mais capaz de criar filhos saudáveis, mas não poderia fazer com que ela se sentisse capaz de competir com os homens, o que ocasionaria

desordem social. Assim, a educação feminina, durante longo tempo, tanto na escola como na família, foi normatizada e controlada pelos homens e de acordo com o que estes consideravam necessários. Para estes, o espaço público, a política, a gerência dos negócios; para as mulheres, o cuidado com a casa e os filhos, a economia doméstica. Ainda hoje essa imagética traz consequências nas relações entre os sexos, e que se traduzem pela subordinação feminina ao sexo masculino, numa escala social hierarquizada.

A imagética social, ao alocar papéis sexuais diferenciados para homens e mulheres, induz à estereotipia sexual, onde se esperam de cada sexo comportamentos predeterminados. Isso se reflete principalmente quando a criança chega à escola; e no ambiente escolar meninos e meninas desenvolvem atividades lúdicas e artísticas voltadas para esse desempenho. As professoras esperam das meninas comportamentos de ordem, asseio e obediência, o mesmo não acontece em relação aos meninos, aos quais atribuem características de maior agressividade, impulsividade e desobediência. Alguns livros didáticos ainda estampam essa estereotipia, mostrando o pai saindo para o trabalho e a mãe em casa cozinhando, ou limpando e cuidando dos filhos, embora atualmente haja uma tendência de se reverter essas imagens. Nas diversas atividades em sala de aula, muitas vezes existe separação entre os sexos, em atividades nas quais meninos disputam com meninas nas habilidades cognitivas. Essas diferenciações ainda são constantes no ambiente escolar e as professoras, (que são maioria no ensino fundamental), por sua vez, veiculam uma prática pedagógica de acordo com a educação tradicional que receberam. Portanto, levar em consideração que na educação escolar coexistem as diferenças de sexo, assim como as de classe e etnia, configura-se nos tempos atuais como uma abordagem necessária nas pesquisas educacionais, em vista dos aspectos multifacetados de uma sociedade diferenciada quanto ao acesso à educação, à cultura e aos bens materiais. Adotando-se um recorte de gênero nas análises educacionais, é possível edificar novas formas de pensamento isentas de diferenciação sexista, o que levaria a práticas pedagógicas e sociais compatíveis com a nova posição dos sexos no mundo atual.

Referências bibliográficas

- A VOZ feminina. Lisboa, 1868. Localização: Biblioteca Nacional de Lisboa, Portugal.
- ALMA feminina. Lisboa, 1907-1908. Localização: Biblioteca Nacional de Lisboa, Portugal.
- _____. Lisboa, 15 janeiro 1916. p. 2.
- ALMEIDA, Jane Soares de. Imagens de mulher: a imprensa educacional e feminina nas primeiras décadas do século. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 79, n. 191, p. 31-41, jan./abr. 1998a.
- _____. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Ed. Unesp, 1998b.
- COSTA, Emília de Sousa. *A mulher: educação infantil*. Rio de Janeiro: Álvaro Pinto, 1923.
- O ESTADO DE S. PAULO. São Paulo, 3 setembro 1995. p. D1.
- SOUZA, F. C. de. *Prática pedagógica nas escolas: reprodução de estereótipos sexuais?* [São Paulo], 1999. Monografia apresentada como relatório de pesquisa à Fapesp.

Recebido em 28 de junho de 2000.

Jane Soares de Almeida, doutora em História e Filosofia da Educação pela Universidade de São Paulo (USP), com pós-doutorado pela Graduate School of Education, Harvard University, Estados Unidos, é professora adjunta (livre-docente) do Departamento de Didática da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (Unesp/Araraquara).

Abstract

Women have always fought for rights that were denied to them in a world built under the masculine authority. Besides the political right to vote, several feminist movements showed that in those fights. Women demanded education, instruction, equality and citizenship, which would facilitate their transition from the domestic sphere to the public space. This article reports a brief trajectory about that movement based on the feminine revindications. It concludes that, in spite of the conquests that were accomplished, there are still much to be done in this area, in which education plays important part.

Keyword: women; education; feminism; citizenship.

A família como um *locus* educacional: perspectivas para um trabalho psicoeducacional

Heloisia Szymanski

Palavras-chave: família e educação; diálogo em família; função educativa da família.



Ilustração: Daniel Bruson Moretti

Canadá, França e Inglaterra (Durning, 1999). Embora o tema família seja estudado pela Sociologia, História, Antropologia e Direito, o foco de atenção nos processos educativos familiares a incluiria como objeto de estudo das ciências da educação.

A inclusão da educação familiar nas ciências da educação pode ser justificada por sua tríplice capacidade: elaborar os conhecimentos sobre o processo educativo, apoiando-se nas contribuições das diferentes ciências humanas e sociais relacionadas, considerar esse processo nas suas articulações com o dispositivo relacional e com o quadro sociohistórico que o determina e, finalmente, conjugar as abordagens de pesquisa, formação e intervenção (Durning, 1999, p. 44).¹

Questões, entretanto, como desenvolvimento afetivo, cognitivo e social, constituição da identidade, dinâmica interacional no grupo familiar, dão um destaque especial à contribuição da psicologia para o estudo de práticas educativas no contexto da família. O intercâmbio entre psicologia e educação nesta área pode, conseqüentemente, torná-la objeto de estudo também da psicologia da educação, que tem como proposta a investigação sobre a constituição do sujeito social que se dá nas trocas intersubjetivas em contextos que a sociedade oferece aos indivíduos através da educação formal ou informal.

O ponto de partida deste trabalho consistirá em apresentar uma reflexão sobre a família não só como uma condição que possibilita a sobrevivência e o desenvolvimento dos seres humanos, mas como uma das instituições que assume a tarefa educativa que lhe é outorgada pela sociedade, devendo, portanto, receber apoio para o desempenho dessa função. Nessa perspectiva, educação familiar tem também o sentido de uma prática social que se refere ao "conjunto de intervenções sociais utilizadas para preparar, apoiar, ajudar, eventualmente suplementar, os pais na sua tarefa educativa em relação aos filhos" (Durning, 1999, p. 38). Tais intervenções podem ser comparadas, por analogia, às ações de formação de profissionais para a educação formal das crianças, e seu conteúdo deverá ser constituído pelas informações resultantes das pesquisas na área.

O saber construído em educação e psicologia pode contribuir para a área de conhecimento sobre práticas educativas

Apresenta a Educação para Família como um campo de investigação e prática profissional em Educação e Psicologia. Critica a visão naturalizada de família, enfatizando sua condição de fenômeno social e histórico, além de desempenhar uma função socializadora e educacional. Aponta para a necessidade de se desenvolverem pesquisas e de se oferecerem programas de atenção nessa área, no sentido de subsidiar a ação educacional dos pais. Indica a proposta de Paulo Freire aplicada à Educação para Família como referencial teórico para pesquisas na área, na suposição de que aquela oferece condições para a implementação de uma prática favorável ao desenvolvimento social e afetivo no ambiente familiar. Nas considerações finais, indicam alguns pressupostos que podem orientar o trabalho de pesquisa e intervenção.

Introdução

Pretende-se, neste artigo, apresentar uma perspectiva teórica para o desenvolvimento de pesquisas na área de educação familiar. A atividade educativa dos pais tornou-se objeto de estudos e, desde a década de 70, tem se estabelecido como campo de investigação, em especial no

¹ Todas as citações de Durning foram traduzidas pela autora.

familiares, tanto no âmbito da investigação como no da intervenção. É o que se pretende apresentar neste artigo, ao trazer-se a perspectiva educacional de Paulo Freire como uma base teórica para futuro desenvolvimento de pesquisa e ação.

O ponto de partida para um trabalho sistemático com famílias é a consideração dessa instituição como construção social e histórica e com uma missão socializadora que lhe foi imposta pelas sociedades dentro das quais está inserida. Só com essa perspectiva claramente posta é que se pode partir para um conhecimento sistemático das informações e habilidades necessárias para o desempenho daquela missão e transcender o mito de sua capacidade "natural" de educar seus filhos. Tal mito ainda permeia os planos públicos de atenção às famílias, as atitudes e procedimentos de profissionais e instituições, em particular a escola, na suposição de informações e habilidades que muitas vezes os pais e mães não têm.

A família como instituição social e historicamente constituída

Este item pretende apontar o caráter educacional da tarefa socializadora da família como instituição social.

Ao nascer, a criança já tem lugar numa rede de trocas intersubjetivas através das quais saberes, sentimentos, emoções e significados são veiculados. Sua subjetividade é forjada nesse ser com o outro, em sua maneira singular de interpretar o mundo que se lhe apresenta e na identidade pessoal que é constituída no confronto com a alteridade.

Berger e Luckmann (1985, p. 174) chamam de interiorização esse processo de interpretação de um acontecimento objetivo sendo dotado de sentido, e, em conseqüência, apropriado subjetivamente, o que permitirá a apreensão do mundo "como realidade social dotada de sentido". Esses autores definem socialização como o processo ontogenético de realização de um grau de interiorização em que não só se compreendem os processos subjetivos do outro como se apropria de uma realidade objetiva comum. Nesse momento, o indivíduo se torna membro da sociedade.

A integração dos indivíduos à sociedade se dá mediada por instituições definidas

por Berger e Luckmann (1985, p. 79 e 109) como "tipificações das ações habituais", partilhadas e constituídas na historicidade. Constitui-se uma solução "permanente"² ao problema "permanente" de transmissão de sedimentações objetivadas de uma dada cultura. Para esses autores, o processo de transmissão de significados sedimentados para atores potenciais de ações institucionalizadas exige um processo "educacional". Este é viabilizado por um aparelho social, que envolve transmissores e receptores e que requer o desempenho de papéis sociais que realizem "as mediações entre os universos macroscópicos de significação, objetivados por uma sociedade e os modos pelos quais estes universos são subjetivamente reais para os indivíduos".

A família, nessa perspectiva, é uma das instituições responsáveis pelo processo de socialização, realizado mediante práticas exercidas por aqueles que têm o papel de transmissores – os pais – desenvolvidas junto aos que são os receptores – os filhos. Tais práticas se concretizam em ações contínuas e habituais, nas trocas interpessoais. Seu caráter educativo expressa-se na finalidade de transmissão de saberes, hábitos e conhecimentos, em procedimentos que garantam a sua aquisição e fixação e na constante avaliação dos membros receptores quanto ao seu grau de assimilação do que lhes foi transmitido. Há, também, a reconsideração de estratégias de transmissão da herança cultural, conforme os conhecimentos acumulados por uma cultura. Embora não se trate de conhecimento sistematizado, é o resultado de uma aprendizagem social transmitida de geração em geração.

Esse processo nos remete ao caráter histórico da família, considerada como produção cultural. As crianças nem sempre ocuparam o lugar que ocupam hoje, nem sempre receberam os cuidados que merecem. Os casamentos nem sempre foram por amor, nem sempre as pessoas tinham o direito de escolher seus parceiros e as casas nem sempre foram o reduto privado de um núcleo familiar.³ Nota-se, portanto, uma contínua transformação em sua estrutura, organização, crenças, valores e sentimentos.

A partir do século 16, há o que Gélis (1991) chama de transição do imaginário da família como linhagem – na qual a existência individual da criança não contava

² Aspas dos autores.

³ A questão histórica da família poderá ser encontrada de forma mais aprofundada em Almeida (1987), Ariès (1978), Poster (1979), Ariès e Duby (1991), Canevacci (1981) e Priore (1991).

muito – para o modelo nuclear – tendo-a como centro e a afeição entre os membros como base da realidade familiar. Novas concepções de infância – ou o que Ariès chama de "sentimento da infância" – determinaram novas formas de cuidados para com os filhos e de organização da vida doméstica.

São quatro séculos de formação de um modelo que se instalou no pensamento dos ocidentais, mantido pelas várias instituições como escola, igreja, sistema de justiça e meios de comunicação. Não é de se estranhar que mudanças sejam difíceis de ser assimiladas. Deve-se lembrar que, há três séculos atrás, a transformação para o atual modelo nuclear de família também foi vista com desconfiança e chegou-se até a preconizar seu fim... (Ariès, 1978).

Como instituição social, sempre esteve inserida na rede de inter-relações com outras instituições, em especial, com a escola. No momento histórico (século 17) em que esta assumiu a educação formal, surgiu a preocupação de um acompanhamento mais próximo dos pais junto aos seus filhos. Com essa finalidade, foram elaborados tratados de educação para os pais, com a finalidade de orientá-los quanto aos seus deveres e responsabilidades (Ariès, 1978).

Essas orientações refletiam as expectativas da sociedade, considerando um modelo específico de família – a família nuclear burguesa, na qual a mulher era incumbida de formar os filhos, por ter-lhe sido atribuída essa capacidade "instintiva", e o homem recebeu a função de provedor. A interpretação das funções paterna e materna e a divisão de trabalho por gênero permanecem muito fortes até nossos dias, denotando a força de um modelo de família construído há alguns séculos atrás. Prova disso é a falta de oportunidades formais para a formação de pais e mães como educadores e o valor de referência que esse modelo assumiu por outras instituições da sociedade como a escola.

Será apresentada, a seguir, uma consideração sobre o modelo de família hegemônico em nossa cultura, na ótica da estrutura e organização do grupo doméstico que gerou e das relações entre família e escola mediadas por ele.

Modelo de família: a família pensada

O modelo nuclear da família instalou-se poderosamente em nossa cultura, preconizando uma estrutura, uma hierarquia, papéis sociais e normas de funcionamento. Nos meios de comunicação e livros didáticos, essa família é sempre branca, de classe média, composta de pai, mãe, filhos e avós, e os sentimentos associados a esse modelo são de amor, acolhimento, apoio e segurança.

A essas personagens são atribuídos papéis sociais que caracterizam estereótipos do homem provedor, associado ao mundo externo, no topo da hierarquia, e da mulher, cuidadora e responsável pela vida emocional da família e educação dos filhos, voltada para o mundo doméstico, a "rainha do lar", uma expressão que denuncia as origens aristocráticas da família nuclear (Ariès, 1978).

É importante notar que esse modelo serve à ideologia patriarcal dominante ao se falar em determinismo biológico, atribuindo às diferenças de gênero – culturalmente construídas – o mesmo significado de diferenças sexuais (Maturana, 1993), ao "naturalizar" a mulher em suas funções na família e justificar, dessa forma, a hierarquia proposta, com o racional no topo e o instintivo sob suas ordens.

Essa concepção de família é poderosa e constitui o que se pode chamar de "família pensada" (Szymanski, 1995), pois está subjacente ao projeto de constituição de família dos membros de nossa sociedade, dirige o processo de socialização, define as formas de tratamento das outras instituições, como a escola.⁴

Por constituir-se um parâmetro, qualquer desvio do modelo é considerado uma condição ameaçadora da ordem e potencialmente danosa. A família está integrada em um arranjo social e cultural que atende aos interesses de uma dada sociedade. Qualquer mudança nessa instituição de base – que tem a missão de ser a primeira agência socializadora a transmitir a cultura para os membros jovens – acaba por atingir as demais instituições, que se vêem diante da ameaça de mudança. Tenta-se passar a idéia de que as mudanças na família podem trazer o caos social e lança-se uma cortina de fumaça nas reais causas da desagregação moral de nossa sociedade, atribuindo-a ao afastamento do modelo nuclear e às transformações na condição de vida das mulheres.

⁴ Um exemplo típico da presença subliminar da família pensada é a escolha do horário de encontro dos educadores com as famílias: durante a semana, no meio do período, numa clara suposição do lugar doméstico da mulher e de sua responsabilidade pela educação dos filhos.



O caráter avaliativo do modelo impregna outras instituições sociais. A escola frequentemente atribui as dificuldades de seus alunos à "desestruturação" da família, referindo-se àquelas em que os pais são separados. Uma estrutura alternativa é desqualificada como *desestrutura*, novamente apontando a presença da família pensada definindo atitudes e ações dos/as educadores/as em relação às famílias.

A adoção sem críticas desse modelo tem, também, como consequência a suposição de que ele não é passível de mudança, pois é natural, instintivo e não é histórico. Desta forma, perpetuam-se práticas sociais e educativas a serviço de uma ideologia. Porém, ao olhar a família numa perspectiva psicoeducacional, é necessário fazer-se uma reflexão sobre a influência desse modelo nas instituições socializadoras, focalizá-la como um ambiente propiciador de desenvolvimento humano e não se deixar levar por ideologias nas propostas de ação.

Embora o modelo estivesse posto e imposto, as vicissitudes da vida obrigaram as pessoas a moldarem-se às circunstâncias, no que diz respeito à organização e

à estrutura familiares. Devido a isso, o vivido familiar nem sempre correspondeu ao preconizado pelo modelo.

Dando continuidade à exposição, será apresentada, a seguir, a concepção de família vivida.

A família vivida

As pessoas criam novas formas de viver em família, que se afastam do modelo. Estabelecem diferentes arranjos familiares, adotados como soluções para se continuar dando apoio e cuidados às crianças, contemplando as dificuldades encontradas no convívio do grupo familiar.

Muitos querem permanecer cegos para a evidência de que a mera manutenção de um modelo não garante a criação de um ambiente adequado ao desenvolvimento dos membros da família, e que muitos desses problemas de desenvolvimento com crianças e adolescentes estão ocorrendo em famílias que, na sua aparência, mantêm o modelo tradicional.

Mas, apesar de toda pressão social para a adoção do modelo de família nuclear, que se vive, atualmente, são vários arranjos familiares, várias possibilidades e soluções para adultos e crianças viverem sua intimidade e trocas afetivas e para a criação de ambientes para o desenvolvimento de crianças e adolescentes.

Ao olhar-se para os grupos domésticos, tal como vivem, encontram-se pessoas que os definem como suas famílias, mesmo apresentando uma estrutura e organização diferentes das do modelo. Estão organizadas numa estrutura hierarquizada (por idade ou gênero), convivem com a proposta de uma ligação afetiva duradoura, incluindo uma relação de cuidado entre os adultos e deles com as crianças, jovens e também com os idosos – constituem a "família vivida" (Szymanski, 1995).

Tais grupos, tanto quanto os organizados segundo o modelo, podem oferecer condições adequadas para o desenvolvimento de crianças e adolescentes e também devem receber apoio das demais instituições para o cumprimento de sua função socializadora.

É na consideração da família vivida, concreta, que devem ser delineados programas educacionais e parcerias com outras instituições, em especial com a escola.

A família como *locus* educacional

O ambiente familiar é propício para oferecer inúmeras atividades que envolvam a criança numa ação intencional, numa situação de trocas intersubjetivas que vão se tornando mais complexas, ou envolvendo mais intencionalidades, numa perspectiva temporal. Famílias que oferecem às crianças e adolescentes mais atividades organizadas, aumentando aos poucos sua complexidade, nas quais possam se engajar por períodos gradualmente mais longos, facilitam os processos de desenvolvimento na proposta de Bronfenbrenner (1996). Essas atividades não só desenvolvem habilidades cognitivas e sociais como também vão consolidando sua posição na constelação familiar. As trocas intersubjetivas na família, numa situação de apego emocional sólido, oferecem oportunidade de desenvolvimento para todos os envolvidos, sejam adultos ou crianças.

Considerada sob essa perspectiva, a família apresenta-se como um contexto de desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1996), lançando mão de práticas educativas com a finalidade de preparar seus filhos e filhas para a sociedade em que vive – sua função de agência socializadora primária (Berger, Luckmann, 1985).

Práticas educativas familiares aqui são entendidas como ações contínuas e habituais realizadas nas trocas interpessoais pelos mais velhos em relação às crianças e adolescentes, com a finalidade de transmitir saberes, práticas e hábitos sociais, trazendo uma compreensão e uma proposta de ser no mundo com o outro. Trata-se da transmissão de uma herança cultural que possibilita a inserção da criança no mundo social mais amplo, para torná-la apta a atuar nele, considerando sua realidade social e histórica.

Tais práticas são educativas, pois envolvem conhecimentos e saberes. Embora não se trate de conhecimento sistematizado, é o resultado de um processo de ensino-aprendizagem social, transmitido de geração para geração, durante o qual utilizam-se estratégias, avaliadas conforme sua eficácia, no decorrer do tempo. Como toda avaliação, sofre os vieses interpretativos e serve a propósitos ideológicos, calcados em valores e crenças. Além do mais, têm

uma finalidade socializadora reconhecida e freqüentemente explicitada, com significados que se enraízam poderosamente e que definem o sentido da inserção do indivíduo no mundo social.

Um olhar educativo para a família sugere que as práticas podem ser aprendidas e/ou modificadas segundo uma proposta educacional, e que os pais, enquanto educadores, podem ser sujeitos de um programa de formação. Este seria um serviço importante a ser oferecido às famílias, já que se cobra tanto sua participação na educação das crianças e jovens e seu envolvimento em outras instituições educativas, principalmente a escola.

A proposta de atuação educacional dos adultos responsáveis pelas crianças, no contexto familiar, que apresentaremos a seguir, segue a teoria freireana de uma "prática educativo-progressista em favor da autonomia do ser dos educandos" (Freire, 1996, p. 14).

A práxis autoritária e a práxis libertadora na família

As concepções de educação bancária e educação problematizadora podem ser inspiradoras para a compreensão de uma práxis autoritária ou libertadora também na família.

Segundo a análise que Freire nos apresenta da prática autoritária, as atitudes que a caracterizam são de desconfiança, intolerância, gerando o medo, a dissimulação. Há a desconsideração da experiência da criança e do adolescente e o referencial é o mundo adulto, sem muita escuta das urgências e opções dos filhos/educandos. A adaptação destes aos modelos preestabelecidos – que orientam o referencial de família pensada, por exemplo, – pressupõe que todo o saber pertence ao adulto, e o filho/educando é uma massa informe a ser moldada. É o adulto que pensa, que sabe, que "diz a palavra", que opta, que atua – é o sujeito do processo. O que se espera é que a criança e o jovem se adaptem e se ajustem. O medo subjacente ao pai/mãe/educadores é o de que, dando voz aos filhos, haja a perda da autoridade e justificam a violência, física ou não, em nome do ajustamento. Freire define violência como a proibição por alguns homens de que outros sejam sujeitos de sua busca dirigida ao *ser mais* (Freire, 1970, p. 74).

Esse ajustamento é visto como uma necessidade para as famílias que constituem as camadas empobrecidas da população, conscientes da discriminação social e racial que sofrem, aliado ao medo adicional de que seus filhos caiam na marginalidade. O autoritarismo e as punições físicas são considerados recursos para evitar a delinquência nessas famílias. A reprodução da ideologia dominante, aliada à aceitação de estereótipos atribuídos a eles pelas camadas dominantes da sociedade, pode ser tão intensa que suas práticas se encaminham em direção à construção de uma identidade negativa nos filhos, isto é, criam-nos para que "não sejam" delinquentes, marginais (Szymanski, 1999). Podemos considerar essa situação como de imersão na realidade opressora, de manifestação de "autodesvalia", nos termos de Freire (1970, p. 50).

Qualquer movimento em direção à constituição de sujeitos, naquelas famílias, é visto com desconfiança. Não percebem, entretanto, que o autoritarismo e a violência instaurados em casa não são suficientes para evitar que muitos jovens caiam na delinquência e, antes de olhar em torno e verificar que outra instituição não os acolheu – a escola – atribuem a si – com o aval da sociedade, a culpa pelo envolvimento de seus filhos com a marginalidade, reforçando o sentimento de autodesvalia.

É um desafio empreender a transição para uma educação problematizadora na família, em especial para aquelas das camadas empobrecidas, para que elas se envolvam nessa mudança como sujeitos. Para isso precisam aceitar a responsabilidade de se abrirem para uma mudança que não significa apenas um novo modo de educar os filhos para que eles obedeçam melhor, mas o começo de uma luta em busca da "liberdade para criar e construir, para admirar e aventurar-se, iniciando o caminho do amor à vida" (Freire, 1970, p. 55).

Na família, a práxis libertadora, tem como atitudes, características a horizontalidade – igualdade de valor – respeito e escuta às urgências dos filhos/educandos, sem desconsiderar as próprias. Trata-se, basicamente, do reconhecimento de si e do outro como sujeitos e de que há um saber em cada membro da família. Caracteriza-a uma atitude esperançosa, identificando os filhos (e os

pais) como "seres mais além de si mesmos" – como "projetos" (Freire, 1970, p. 73) na positividade, diferente do projeto de "não ser" citado acima.

Uma nova face do amor aos filhos desvela-se nesta proposta: o comprometimento com o sujeito que os pais têm diante de si, um amor também mediatizado pelo amor ao mundo, expresso no respeito ao outro como autêntico outro, como projeto e na confiança no seu poder de fazer e refazer. "A confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo" (Freire, 1970, p. 82) e esse companheirismo permite a contínua constituição das bases da educação familiar. Na família, como *locus* educacional, também podem estar se formando sujeitos históricos e transformadores – sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como diz Freire (1996, p. 19) – e isso não é possível senão como sujeitos éticos.

O cotidiano da vida familiar está repleto de momentos em que se deve constatar, escolher, decidir, romper, avaliar, comparar, e é nesses domínios, como os chama Freire (1996, p. 21), que se impõe a necessidade da ética. É na consideração dos modos de tratamento interpessoal, de relação com o coletivo e com o ambiente, que se cria um campo de exercício da ética e se constrói a responsabilidade.

A família também pode e deve estar comprometida com uma mudança na sociedade, apresentando uma visão libertária de mundo, repudiando qualquer tipo de opressão. Com certeza, não se trata de um processo isolado, mas daquelas que se comprometem com esse projeto. Nele a escola tem um importante papel, e as trocas com as famílias podem ser efetivas na sua construção. Já em 1957, Freire apontava para o trabalho da escola com os pais dando-lhes condições para mudança de "hábitos antigos de passividade para hábitos novos de participação" (Gadotti, 1996, p. 96).

Um desafio na consideração da natureza ética das práticas educativas na família está na dialética do vivido e do pensado. A ética referida acima só pode ser transmitida às gerações seguintes se for vivida no cotidiano da vida familiar, se os dilemas, contradições e reafirmações forem expressos e refletidos.

É freqüente os pais expressarem um desejo intenso de dialogar com seus filhos, mas o diálogo muitas vezes é visto como

uma forma de convencê-los a lhes obedecer, constituindo-se, assim, um instrumento de uma prática autoritária. Nessa perspectiva, a inexperiência da criança é vista como um impeditivo para trocas em igualdade de valor. Para dialogar, é preciso reconhecer a contribuição do outro na troca interpessoal. Qual o saber que uma criança tem? Inicialmente, o saber de si mesma, de seu corpo, de seus ritmos, que devem ser considerados na adaptação desse novo ser ao cotidiano doméstico. É importante levar-se em conta esses saberes da criança, pois também são constitutivos do ser no mundo dos adultos.

Dialogar com uma criança e adolescente não significa abdicar da autoridade, significa instaurar um pensar crítico, mostrar sensibilidade e abertura para compreender o outro, confiança na sua capacidade de compreensão, disponibilidade para criar novas soluções, considerar os fundamentos éticos da educação, transmitir o conhecimento e interpretação do mundo. Não significa ausência de conflitos, eles estão presentes na dialética entre o vivido e o pensado. É na sua superação que se constrói um novo saber.

O diálogo cumpre sua função na práxis libertadora quando instituído como caminho para a constituição de sujeitos num processo de humanização, como ato de criação para a liberação dos homens para *serem mais*.⁵ A concepção autoritária de que um sabe e o outro não e que esse outro deve submeter-se é contrária à postura de humildade de quem admite no outro um saber. É essa a postura que reconhece que "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (Freire, 1996, p. 25).

Para o exercício das práticas educativas familiares numa perspectiva libertadora, há também necessidade de um saber específico sobre desenvolvimento humano, assim como há necessidade de um saber sobre higiene e saúde. Além deles há um outro saber que vem sendo transmitido de geração em geração. Mas há também aquele que a psicologia e a educação vêm acumulando e que precisa ser divulgado, tal como os conhecimentos da medicina. E a prática crítica de pais que deles se utilizam vai também enriquecer essas áreas. Psicólogos e educadores ainda se encontram sem respostas para muitos desafios enfrentados hoje na

educação de crianças e jovens. A troca entre pais, pesquisadores e profissionais pode trazer grandes contribuições para o desenvolvimento da área de educação para família.

Ao lado desse conhecimento científico está o bom senso ou, o que Freire (1996, p. 67 e 104) chama de vigilância do bom senso na avaliação da prática. O autor lembra que o exercício da autoridade muitas vezes é considerado autoritarismo. Nem sempre é o caso – o exercício da autoridade na educação dos filhos exige decisões, definições de tarefas e avaliações de resultados. O uso do bom senso servirá de orientação para indicar a hora de decidir e a hora de dividir a decisão, a hora de estabelecer tarefas e a hora de delegar escolhas, a hora de cobrar resultados e a hora de esperar. Serve também para diferenciar a "rebelia da liberdade" da "deterioração da ordem", e é a reflexão que indicará se atitudes opressivas geraram a rebelia, ou se houve deterioração da ordem por conta da impulsividade, que deve ser controlada e socializada.

Muitas vezes confunde-se liberdade com licenciosidade e, baseando-se nessa confusão, as pessoas investidas de autoridade cerceiam as oportunidades de escolha. Aprender a escolher é um dos maiores legados que se pode oferecer aos filhos, e é só na prática que isso se dá. A condição de escolha cresce à medida que se desenvolve a capacidade crítica, a habilidade argumentativa e o conhecimento de si e do mundo, incluindo-se, aqui, o conhecimento sistematizado e formal. Não é liberdade agir conforme os impulsos, numa total desconsideração pelo mundo e pelo ambiente, é licenciosidade. Enganam-se os pais que confundem impulsividade com liberdade, assim como se enganam aqueles que confundem autoridade com autoritarismo. Filhos e filhas merecem respeito à autonomia, dignidade e modo de ser, e devem aprender a respeitar essas mesmas condições em relação aos seus pais e mães e é o bom-senso que informa a justa medida.

Freire lembra que o exercício do bom-senso se faz no "corpo" da curiosidade. "Neste sentido, quanto mais pomos em prática, de forma metódica, a nossa capacidade de indagar, de comparar, de duvidar, de aferir, tanto mais eficazmente curiosos nos podemos tornar e mais crítico se pode fazer nosso bom-senso" (Freire, 1996, p. 69). Na definição de uma decisão em

⁵ Que não se interprete esse ser mais na ética consumista de mercado: ser mais do que o outro. Ser mais enquanto possibilidade de desvelamento de novos horizontes de possibilidades de ser no mundo com os outros, situando-se social e historicamente.

relação aos filhos, ao refletirmos que informações precisam ter para participarem da escolha, das informações de que os próprios pais e mães necessitam, dos valores que estão sendo questionados, estará sendo construída uma relação crítica e libertadora, sem se abdicar da autoridade. Freire refere-se especificamente à função educativa de pais e mães, quando afirma que a

liberdade madurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos em face à autoridade dos pais, do professor, do Estado (...) [pais e mães] não podem nem devem omitir-se, mas precisam saber e assumir que o futuro é de seus filhos e não seu (idem, ibidem, p. 119).

A posição da mãe ou do pai é a de quem, sem nenhum prejuízo ou rebaixamento de sua autoridade, humildemente aceita o papel de enorme importância de assessor ou assessora da filha ou filho. Assessor que, embora batendo-se pelo acerto de sua visão das coisas, jamais tenta impor sua vontade ou se abespinha porque seu ponto de vista não foi aceito (idem, ibidem, p. 120).

Quando Freire (1996, p. 76) afirma que ensinar exige apreensão da realidade como conhecimento das "diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática" e que esse conhecimento torna o desempenho mais seguro, refere-se ao conhecimento da própria prática e de modos mais eficientes de desempenhá-la. Assim como a competência profissional é fundamental para uma prática libertadora na escola também o é no ambiente doméstico. Saindo-se da perspectiva naturalizada da família e da mulher, tem sentido pensar-se no desenvolvimento da competência educativa de pais e mães. Os resultados de pesquisas devem sair das prateleiras das bibliotecas e chegar às famílias.

A proposta freireana aplicada à formação de pais e mães

A fecundidade de uma educação libertadora proposta por Paulo Freire transcende os limites da educação formal. Aplica-se também à formação de pais e mães, e é uma orientação segura para a criação

de um ambiente que favorece o desenvolvimento humano, aqui considerando não só crianças e jovens, mas também adultos e idosos que componham o grupo familiar.

Paulo Freire (1996, p. 102) traz uma enorme contribuição ao apontar para uma autoridade democrática que "revela [segurança em si mesma] em suas relações com os alunos. É a segurança que se expressa na firmeza com que atua, com que decide, com que respeita as liberdades, com que discute suas próprias posições, com que aceita rever-se". O autor refere-se a professores, mas o mesmo pode ser dito em relação a pais/educadores.

Os eixos mais firmes dessa autoridade são o conhecimento das práticas educativas, a crença numa relação interpessoal que permita a manifestação do outro e a clareza de que as diferenças (de gênero, idade e conhecimentos) não indicam serem de valor pessoal.

A consideração da família como um fenômeno social e historicamente situado afasta-a da concepção naturalizada de que basta tornar-se pai ou mãe para saber educar crianças e adolescentes. Não se trata de desconsiderar um saber que vem sendo acumulado, mas de introduzir um pensar crítico num tema com forte componente ideológico. Um modelo de família autoritário, hierárquico, instituído no poder do mais forte, física ou economicamente, está servindo a uma ideologia que, num nível mais amplo, perpetua a condição opressiva dos excluídos sociais. A adoção de um modelo democrático, libertador, com novas práticas educativas, novas atitudes e sentimentos, traz a família para uma condição de instituição formadora, que pode ter uma ação no sentido de mudança social. A fim de que essa mudança ocorra, a família precisa ser vista como objeto de atenção educacional, especialmente as famílias das camadas sociais mais empobrecidas, cujas dificuldades na educação dos filhos remetem-se freqüentemente à sua condição de exclusão social e econômica.

Inspirando-se na proposta de Freire, como uma teoria do conhecimento (Gadotti, 1996, p. 70 e 82), e como uma epistemologia dialética para interpretar o desenvolvimento da consciência humana e seu relacionamento com a realidade, segundo Carlos Alberto Torres (apud Gadotti, ibidem, p. 126), a conscientização emerge como o ponto de partida para um trabalho de Educação para Família. O primeiro momento de



oferecendo ao filho, considerando o contexto social e histórico em que vive. A esse momento de análise crítica, poderíamos chamar, segundo Freire, de “descrição” da situação ou prática da *descodificação* (Freire, 1970, p. 97). É na consideração dessa situação que, junto com pais e mães, pensar-se-á sobre sua condição de educadores, seus desafios e barreiras.

Aquelas dificuldades no processo educativo de seus filhos consideradas intransponíveis constituem *situações limites* (Freire, 1970, p. 98), e são nelas que se começará a investigar os *temas geradores* para a construção de uma prática educativa na família. “Investigar o tema gerador é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis”. Nesse momento é importante a consideração do conhecimento acumulado em psicologia e educação como suportes teóricos para as escolhas de procedimentos, mas a escolha dos temas geradores deverá partir das famílias. À medida que as reflexões e procedimentos forem levados para a prática familiar é que se poderá pensar no início de um processo de transformação. Como lembra Paulo Freire (1994, p. 103), o desvelamento da realidade não é necessariamente um motivador psicológico para sua transformação. O conhecimento da realidade e a transformação desta encontram-se numa relação dialética, em que a prática do desvelamento “constitui uma unidade dinâmica e dialética com a prática de transformação da realidade”.

Considerações finais

Da perspectiva freireana para a compreensão do fenômeno da educação familiar decorrem um método de pesquisa e uma ação. Sua ênfase, no relacionamento teoria/prática e no desenvolvimento da consciência crítica através do diálogo, sugere uma metodologia participante. Por ser um fenômeno complexo requer instrumentos diversificados, como a utilização da observação participante, entrevistas individuais e coletivas, inclusive questionários. As dificuldades subjacentes à entrada na intimidade familiar impedem, muitas vezes, a observação direta, e o recurso de técnicas grupais vivenciais pode ser uma saída metodológica.

conscientização é o da dialética entre o vivido e o pensado na família e da ideologia embutida neste, transmitida, sem crítica, pela tradição. Nesse primeiro momento, tem-se a análise de uma situação existencial concreta, representada “com alguns de seus elementos constitutivos, em interação” (Freire, 1970, p. 97) – e que poderíamos chamar de *codificação*.

A seguir, é importante o reconhecimento de que o vivido familiar não está isolado na casa, mas faz parte de um bairro e de uma cidade em que vive essa família.⁶ Nesse momento, não basta identificar o tipo de família, mas que tipo de vida se está

⁶ Note-se que esse processo deve acontecer em grupo, pois a construção desse conhecimento e o desenvolvimento da consciência não podem ocorrer num trabalho isolado com famílias.

O próprio procedimento de pesquisa pode transformar-se numa situação de intervenção e promover transformações durante o processo. Quer em projetos de pesquisa, quer em programas de atenção às famílias, os momentos de codificação, descodificação e levantamento de temas geradores só poderão ocorrer em situações que favoreçam envolvimento pessoal dos participantes, o que requer o trabalho de profissionais especializados e um profundo respeito à ética, uma vez que se está lidando com crenças e valores firmemente estabelecidos em um importante setor da vida das pessoas.

Qualquer programa de pesquisa ou atenção deverá contemplar as famílias concretas, as famílias vividas nas suas condições de vida, nas suas possibilidades de soluções para os desafios do cotidiano e nos seus contextos socioculturais. A falta de pesquisas e ações organizadas pelo poder público para a formação de pais/educadores denota ainda uma visão naturalizada do grupo familiar. Assim sendo, antes de se iniciar qualquer trabalho, é necessário que os próprios profissionais envolvidos se conscientizem de seus próprios modelos de família e de seus preconceitos em relação aos "desvios" desse modelo. É um cuidado para que não adotem posturas normativas e impositivas durante sua atuação.

Sugerem-se os seguintes pressupostos tanto para o delineamento de pesquisas como para programas de formação de pais/educadores:

a) a natureza ética das práticas educativas familiares e a contínua consideração da dialética entre os valores subjacentes ao cotidiano vivido, os preconizados pelos modelos e os resultantes de uma reflexão crítica;

b) o diálogo entendido como troca intersubjetiva no respeito às individualidades e como condição básica para o estabelecimento de uma educação libertadora;

c) a práxis libertadora como possibilidade de constituição de sujeitos críticos e conscientes de seu valor como cidadãos.

Essa proposta encontra um grande desafio ao esbarrar na oposição de crenças e valores arraigados, o que frustra a expectativa de mudanças rápidas, exigindo um planejamento em médio e longo prazos, tanto de projetos de pesquisa intervenção como de programas de atenção às famílias.

O que foi apresentado é um esboço da proposta educacional de Paulo Freire como base para o desenvolvimento de um Programa de Educação para a Família, numa perspectiva psicoeducacional. Trata-se de um referencial que não se cristaliza como um modelo, dada sua característica dialógica e reflexiva, com um sentido libertador, e que supõe uma relação dialética entre o vivido e o pensado e entre o refletir e o fazer.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, A. M. (Org.). *Pensando a família no Brasil*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1987.
- ARIÈS, P. *A história social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- ARIÈS, P.; DUBY, G. (Ed.). *História da vida privada: da renascença ao século das luzes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BRONFENBRENNER, U. *A ecologia do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- CANEVACCI, M. (Org.). *Dialética da família*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- DEL PRIORE, M. *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1991.
- DURNING, P. *Éducation familiale: acteurs, processus et enjeux*. Paris: PUF, 1999.

- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- GADOTTI, M. *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, 1996.
- GÉLIS, J. A individualização da criança. In: ARIÈS, P.; DUBY, G. (Ed.). *História da vida privada: da renascença ao século das luzes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- MATURANA, H. R. *Amor y juego: fundamentos olvidados de lo humano desde el patriarcado a la democracia*. Santiago: Ed. Instituto de Terapia Cognitiva, 1993.
- POSTER, M. *Teoria crítica da família*. Tradução de A. Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- SZYMANSKI, H. "Teorias" e "teorias" de família. In: CARVALHO, M. C. B. *A família contemporânea em debate*. São Paulo: Educ, 1995.
- _____. *Práticas educativas familiares e a constituição da identidade*. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação/PUC-SP, 1999. Relatório de pesquisa.

Recebido em 24 de julho de 2000.

Helois Szymanski, doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação dessa Universidade.

Abstract

This article presents Family Education as a field of research and professional practice in Education and Psychology. It criticises the naturalistic perspective that bears the supposition that the educational role of the family can be naturally performed by parents and women, in particular. That institution is considered here as a social and historical phenomenon, with a socialising and educational goal. The approach of Paulo Freire applied to Family Education is proposed as a theoretical framework to develop research, and as a privileged way to implement an educational practice that favours social and affective development. The final considerations point to some presuppositions, based on Freire's ideas that can orientate research and intervention projects.

Keywords: family and education; dialogue in family; educational family practices.

O dispêndio com a instrução elementar no Império

Beatrice Laura
Carnielli

Palavras-chave: história da educação; financiamento da educação.



Ilustração: David Lucas Desidério



Aborda a evolução da receita e despesas do Governo Central e províncias, no período do Império, visando avaliar a intensidade do esforço do poder público no financiamento da instrução primária. A partir dos dados disponíveis, busca analisar, principalmente, os reflexos na cobertura do atendimento escolar primário do Ato Adicional de 1834, que descentralizou para as províncias a responsabilidade por aquele nível de ensino. Conclui que o dispêndio com a instrução primária situava-se em patamares compatíveis com os atuais e sugere que a explicação pela baixa escolarização da população, no período, deve ser buscada em fatores socioeconômicos e não, primordialmente, na alocação de recursos públicos.

Introdução

Poucos eventos da história da educação no Brasil despertaram um repúdio tão generalizado quanto os dispositivos relativos à educação contidos no Ato Adicional, de 1834. As críticas dirigidas ao Ato são de diversas naturezas e matizes. As mais recorrentes, entretanto, dizem respeito à desorganização provocada no ensino elementar e ao suposto descompromisso do Poder Central com esse nível de ensino, cuja responsabilidade foi repassada às

províncias, as quais não teriam meios para custeá-la.

A Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834, faz adições e alterações à Constituição Política do Império. No artigo 10 da Lei, são definidas as competências legislativas das Assembléias, constando no parágrafo 2º que essas poderiam legislar "sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-las, não compreendendo as Faculdades de Medicina, os Cursos Jurídicos, as Academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que para o futuro forem criados por lei geral".

Na interpretação de Bittencourt (1953) do referido artigo, da qual não há por que discordar, o Poder Imperial, via Assembléia Geral, e as Assembléias Provinciais poderiam legislar sobre ensino de qualquer grau ou ramo. Às Assembléias Provinciais ficava, tão-somente, vedado legislar quanto às Faculdades de Medicina, aos Cursos Jurídicos e às outras Academias que viessem a ser criadas pelo Poder Central. No entanto, não foi a interpretação que prevaleceu. Entendeu-se que a instrução elementar tornara-se privativa das províncias e, ao governo da Monarquia, caberia, apenas, zelar pelo ensino superior e secundário, possivelmente por se considerar esse último meramente propedêutico ao superior.

As críticas, exemplificadas pelas posições emblemáticas de Fernando de Azevedo, Otaiza Romanelli e Vanilda Paiva, não discutem a interpretação dada ao dispositivo. Ao referir-se ao Ato Adicional, Fernando de Azevedo (1996, p. 555) insurge-se contra o golpe na possibilidade de estabelecer a unidade orgânica do sistema educacional em formação e na sua conseqüente fragmentação numa pluralidade de sistemas regionais, funcionando, lado a lado, com o sistema mantido pelo poder central.

O governo da União, a que competia, como centro coordenador e propulsor da vida política do país, se exonerava por essa forma, segundo as expressões de Tavares Bastos 'do principal dos deveres públicos de uma democracia' que é o de levar a educação geral e comum a todos os pontos do território e de organizá-la em bases uniformes e nacionais.

A exoneração ou isenção do Governo Central é também apontada por Vanilda Paiva (1983, p. 62-63) para quem

A lei de 1834 propiciou uma atitude de isenção de responsabilidades por parte do Governo Central, em relação ao ensino primário (e, por extensão, ao ensino normal), considerando-a privativa das províncias. Estas, carentes de recursos, pouco puderam realizar em favor de instrução popular, que se desenvolveu precariamente durante todo o Império e grande parte do período republicano.

Otaiza Romanelli (1983, p. 40), ao analisar a descentralização promovida pelo Ato Adicional de 1834, aponta que

A falta de recursos, no entanto, que um sistema falho de tributação e arrecadação da renda acarretava, impossibilitou as Províncias de criarem uma rede organizada de escolas. O resultado foi que o ensino, sobretudo o secundário, acabou ficando nas mãos da iniciativa privada e o ensino primário foi relegado ao abandono, com pouquíssimas escolas, sobrevivendo à custa do sacrifício de alguns mestres-escola, que, destituídos de habilitação para o exercício de qualquer profissão rendosa, se viam na contingência de ensinar.

Nos limites deste artigo, não se pretende discutir todos os aspectos levantados pelos autores anteriormente citados sobre as conseqüências do Ato Adicional de 1834 ou arrolar os fatores que inibiram a expansão do ensino elementar no Império. De forma dominante, serão analisadas as finanças públicas do Império e o volume de gastos com a instrução elementar pelas províncias e pelo Governo Central. Pretende-se, com isso, aferir o peso do gasto com instrução no total das despesas, ou seja, avaliar a importância relativa atribuída pelo poder público à instrução, importância esta da qual o gasto se constitui um indicador primordial.

Preliminarmente, será apresentado um breve contorno político-administrativo do período que antecedeu a edição do Ato Adicional.

Quadro político-administrativo do Império (1822-1840)

A Constituição do Império, outorgada em 1824, instituiu a monarquia unitária e um sistema de quatro poderes: Moderador, exercido pelo Imperador, Judiciário,

Executivo e o Legislativo Bicameral com uma Câmara temporária e o Senado vitalício. Para a administração das províncias, a Constituição previa um presidente nomeado pelo Imperador e Conselhos Gerais, compostos por 21 membros nas províncias maiores e por 13 nas demais. Aos Conselhos cabia discutir e deliberar sobre assuntos das respectivas províncias. As deliberações, contudo, eram meramente propositais, devendo ser encaminhadas à Assembléia Geral, na forma de projetos de lei. No plano municipal, existiam Câmaras presididas pelo vereador eleito mais votado. Pela Lei da Organização Municipal, de 1º de outubro de 1828, as Câmaras foram colocadas sob a dependência dos Conselhos Provinciais e do Presidente da Província.

O Império foi o palco da alternância no poder de liberais e conservadores: os primeiros, adeptos da descentralização administrativa ou mesmo do federalismo e os últimos, da centralização.

Os eventos que levaram à abdicação de D. Pedro I, em 1831, marcaram a afirmação dos princípios liberais contra o absolutismo característico daquele governante. O vazio de poder que se seguiu à abdicação propiciou uma série de confrontos, incluindo revoltas nas províncias e lutas internas no bloco que se opusera a D. Pedro I.

Com a Regência (1831-1840), iniciou-se uma revisão da estrutura institucional, cujo primeiro ato foi a Lei de 12 de outubro de 1831, que fixava os artigos da Constituição que deveriam ser reformados. A concretização da reforma veio através do Ato Adicional de 1834, Lei nº 16 de 12 de agosto de 1834, pela qual

As províncias ganharam vida nova, não mais como simples unidades administrativas, mas sim políticas, com significativa margem de autonomia, muito embora tenha se mantido a nomeação dos presidentes da província pelo imperador (Ferreira, 1999, p. 29).

Os Conselhos Gerais das províncias foram abolidos e substituídos pelas Assembléias Legislativas Provinciais que, entre outras, ganharam a prerrogativa de fixar a receita e despesa provinciais, incluindo a possibilidade de criar impostos sobre fatos geradores não cobertos por Lei Geral. Outro aspecto a ser destacado diz respeito à atribuição de criar, suprir e nomear para

empregos municipais e estabelecer os ordenados. Estavam excluídos os "empregos gerais", entendidos como aqueles ocupados pelos responsáveis pela arrecadação e despesas gerais, administração da guerra, marinha e correios, bispo, comandante superior da Guarda Nacional, membros dos tribunais superiores, cursos superiores e academia. O preenchimento dos demais cargos passou a ser de competência das Assembléias Provinciais, sem a necessidade da sanção do seu presidente. O Ato Adicional fecha o ciclo de reformas liberais da Regência e constitui o ápice das reformas descentralizadoras.

As finanças públicas, de interesse central do artigo, serão tratadas com maior detalhe no item, a seguir.

As finanças públicas no Império

A unidade monetária herdada pelo Brasil de Portugal foi o mil-réis: RS 1\$000, mil unidades de réis, sendo conhecida por conto de réis, ou simplesmente, conto. Esse padrão somente veio a ser substituído em 1942.

A herança recebida pelo Império do Governo Português foi deplorável no campo das finanças públicas. Em 1823, o Governo Central contava com uma receita de 3.802.434 contos, para uma despesa que montava em 4.702.434, com o conseqüente déficit de 900 mil contos (as informações

sobre a despesa e receita do Império foram retiradas de Carreira, 1980).

A Despesa destinava-se à cobertura dos gastos da:

- Casa Imperial – 325.486;
- Repartição da Marinha – 1.710.169;
- Repartição da Guerra – 1.353.917;
- Tesouro – 1.298.863.

Excetuadas as despesas com consignação própria, ao Tesouro cabia cobrir todas as demais. Não é de se surpreender que em agosto de 1824 fosse assinado o primeiro de uma série de empréstimos externos (Tabela 1), contraído na praça de Londres, no valor de três milhões de libras, cerca de 13 milhões de contos, quantia extremamente vultosa, e que foi conseguida dando-se como garantia de pagamento a arrecadação de todas as alfândegas do Brasil. Trata-se de um caso exemplar de negociação desastrosa e inusitada, pela utilização dos recursos destinados, na maioria, a pagar dívidas de Portugal. Isso se deu, pois, pelo Tratado de 29 de agosto de 1825 e resultou uma convenção sobre a indenização a ser paga pelo Brasil a Portugal, em face das perdas acusadas por aquele país com a proclamação da Independência. Dessa forma, dois milhões de libras do empréstimo foram destinados ao pagamento de dívida contraída por Portugal em Londres. Ou seja, parte da dívida externa de Portugal foi assumida pelo Brasil. Do restante milhão de libras, metade foi gasta com despesas gerais e corretagem.

Tabela 1 – Relação dos empréstimos externos contraídos durante o Império (em contos)

Ano do empréstimo	Valor recebido	Juros pagos	Comissões pagas
1824	12.397.777	46.263.878	1.004.533
1825		10.123.969	140.510
1829	2.223.773	6.858.143	115.190
1839	2.500.000	5.172.727	18.118
1843	5.534.575	6.422.709	69.115
1852	8.226.932	9.413.843	383.179
1858	12.380.428	9.211.934	441.276
1859		3.606.262	161.424
1860	10.525.947	8.344.650	381.024
1863	28.612.124	26.886.883	904.532
1865	44.444.000	70.914.803	1.950.333
1871	26.521.746	25.823.122	963.404
1875	44.444.000	34.446.881	1.383.685
1883	35.552.000	10.158.796	915.172
1886	52.662.738	3.671.623	706.196
Total	286.026.045	277.323.129	9.537.606

Fonte: CARREIRA, Liberato de Castro. *História financeira e orçamento do Império do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1980. 2 v.

Em face do endividamento crescente do Governo Central e das províncias, impôs-se a necessidade de normatizar a definição da dívida, o que foi feito pela Lei de 15 de novembro de 1827. Outra Lei, de 14 de novembro do mesmo ano, une a receita e despesa do Tesouro Público na Corte e a Província do Rio de Janeiro. A mesma Lei, no artigo 4º estabelece que "as províncias concorrerão para as despesas gerais do Império com tudo quanto sobrar de suas rendas depois de deduzidas as despesas provinciais", ou seja, formaliza prática do socorro das províncias ao Tesouro, o que já vinha ocorrendo sistematicamente. Apesar disso, em 1829, novo empréstimo é contratado em Londres, no valor de 400 mil libras, com a Casa Rotschild.

Somente após a abdicação de D. Pedro I, o Parlamento vota a primeira Lei do Orçamento, correspondente ao período de 1º de julho a 30 de junho dos anos de 1831-1832. Isso porque, entre 1828 e 1887, o exercício orçamentário iniciava em junho e terminava em julho do ano seguinte.

A previsão da despesa de 12.836.826 contos relativa a 1831-1832 assim estava distribuída:

- Ministério dos Negócios do Império – 1.438.142, dos quais 394.239 para instrução pública, nas províncias;
- Ministério dos Negócios da Justiça e Eclesiásticos – 686.445;
- Ministério dos Negócios Estrangeiros – 120.000;
- Ministério da Marinha – 1.780.818;
- Ministério da Guerra – 3.847.926;
- Ministério da Fazenda – 4.963.493,

dos quais 1.131.200 para custeio da Casa Imperial; 856.761 para pagamento do serviço da dívida externa e 1.003.540 para pagamento do serviço da dívida interna.

A Lei do Orçamento de 1832-1833 discrimina as despesas públicas do Império em geral e provincial.

As despesas gerais incluíam:

- Casa Imperial, Regência, Ministério, Conselho de Estado, corpo legislativo;
- os Tribunais de Justiça Civil e Militar, relação eclesiástica e catedrais;
- Exército, Marinha, diplomacia, correio, faróis, canais, estradas e escolas maiores de instrução pública;
- Tesouro Nacional, alfândegas, Casa da Moeda, Tipografia Nacional, Caixa de Amortização;

- pagamento da dívida interna e externa.

As despesas a cargo das províncias incluíam:

- Presidência, Secretaria e Conselho Geral, escolas menores e bibliotecas públicas;
- Justiça territorial, guardas policiais, jardins, hortos botânicos e iluminação;
- professores e empregados de saúde, vacina, catequese, colonização, casas de misericórdia, hospitais, seminários, casas de prisão;
- paróquias, obras públicas, reparos de igrejas.

Constituíam receita geral:

- direitos de importação e exportação, baldeação e reexportação, ancoragem, armazenagem;
- contribuição da junta de comércio sobre o volume e embarcações;
- dízimo do açúcar, algodão, café, tabaco, fumo, gado vacum e cavalari; 20% dos couros do Rio Grande do Sul e 40% da aguardente da Bahia;
- dízimo das chancelarias, emolumentos cobrados nos Tribunais de Justiça;
- matrículas nos cursos jurídicos e acadêmicos e rendimento da Casa da Moeda;
- venda do pau-brasil, renda diamantina, foros de terrenos da Marinha, bens de defuntos e ausentes, cobrança da dívida ativa;
- emissão de apólices e juros das apólices dos empréstimos estrangeiros, rendimento da fábrica de pólvora;
- saldos e sobras da receita geral e provincial.

A receita provincial provinha dos impostos não-compreendidos pela receita geral. A falta de uma definição precisa da competência tributária provincial fazia com que essas recorrentemente exorbitassem de sua competência, com o intuito de aumentar suas receitas. Como não podia deixar de ser, esse fato ocasionava reclamações do Ministro da Fazenda, sobre leis editadas regulando a navegação em alto mar, a cabotagem ou a renda das alfândegas, numa clara invasão pelas províncias do âmbito regulatório do Poder Central.

Na década de 30, do século 19, as despesas gerais do Império variaram entre 14 e 18 milhões de contos, em alguns anos apresentando saldos notáveis como

em 1831-1832, de dois milhões de contos e em 1832-1833, de cinco milhões de contos. Esses saldos, contudo, eram ilusórios, pois havia um forte endividamento do País. Em 1838, o relatório do Conselheiro Miguel Calmon du Pin e Almeida (Carreira, 1980, p. 253) informa que a dívida externa montava em 5.231.700 libras, ou seja, 29.064.999 contos. As amortizações atrasadas somavam 3.231.586 contos. Já a dívida interna perfazia 23 milhões de contos, sendo o total

da dívida do Estado de 54.547.876 contos, excedendo cinco vezes sua renda anual. No entanto, segundo o Conselheiro, se comparada com a de outros países, essa dívida não era preocupante, visto a dívida da Espanha corresponder a 40 vezes à sua renda; a da Inglaterra, 15 vezes e a dos Estados Unidos, 17 vezes. Compondo a dívida interna, a dívida do Governo Central com as províncias, em 1844, somava 1.337.192 contos.

Tabela 2 – Receita, despesa e saldo médio do Governo Central, por década

Década	Receita	Despesa	Saldo
30/40	15.727.314	16.311.064	(583.750)
40/50	22.720.013	26.324.734	(3.604.721)
50/60	40.464.180	42.030.468	(1.566.288)
60/70	63.934.860	100.342.337	(36.407.447)
70/80	109.403.528	131.654.138	(22.250.610)

Fonte: CARREIRA, Liberato de Castro. *História financeira e orçamento do Império do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1980. 2 v.

Na década de 50, do século 19, a receita passa a se situar entre 35 e 45 milhões de contos e a dívida tinha dobrado, passando dos 100 milhões de contos.

Em 1850, é editada a Lei Euzébio de Queiroz, o qual, como Ministro da Justiça, promulgou e fez cumprir o decreto que proibia a entrada de escravos no País. O capital destinado ao tráfego de escravos foi redirecionado a outras atividades, promovendo um surto de desenvolvimento das atividades produtivas. De 1850 a 1860, o governo concedeu a autorização para a instalação de 62 empresas industriais; 14 bancos de depósitos e descontos; 20 companhias de navegação; 23 companhias de seguro; 8 estradas de ferro; 8 companhias de mineração; 4 de carros urbanos com tração animal, 3 de transportes e 2 de gás (Carreira, 1980, p. 378).

Sobre o crescimento econômico dessa época, Caio Prado Júnior (1967, p. 170), além de se referir à liberação de capitais resultante do fim do tráfego, destaca, ainda, a modificação da política tarifária, ocorrida em 1844. Os tributos sobre a importação e exportação estavam entre as principais fontes da receita pública, porém eram cobrados no baixo nível de 15% *ad valorem*, por força de tratado assinado com a Inglaterra, em 1810, pelo período de 15 anos. Cabe lembrar que a Inglaterra era a principal fornecedora de bens importados e a beneficiária dessa medida. Tendo o prazo do Tratado

expirado em 1841, pôde o Brasil alterar os direitos de importação, fixando-os em torno de 30%, o dobro do valor anterior, com o conseqüente reflexo positivo sobre a arrecadação.

A década de 60, do século 19, foi marcada pela Guerra do Paraguai, que teve um custo de 613.183.262 contos, cobertos, quase integralmente, com recursos internos. Para tanto, foram emitidas apólices, papel-moeda e realizados empréstimos junto a particulares.

O balanço de 1870-1871 indica uma receita de 97.736.559 contos e uma despesa de 100.074.292 contos. A receita teve como origem:

- Direitos de Importação – 2.991.472;
- Direitos de Exportação – 14.915.887;
- Despacho Marítimo – 460.958;
- Interior – 23.379.345;
- Depósitos – 1.851.281;
- Extraordinário – 4.134.615.

Tomada isoladamente, a taxaço sobre a importação constituía a maior fonte de receita do Império. É de se destacar, no entanto, a receita Interior, a segunda maior fonte de tributos, e que reunia um conjunto de taxas, emolumentos e impostos incidindo sobre a produção e circulação de bens, o equivalente ao atual Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) e o recolhimento desses tributos indicativo de um sistema de arrecadação razoavelmente bem estruturado, tanto no

âmbito do Governo Central quanto no das províncias. A receita Interior, no início do período imperial, tinha igual expressão à da Importação: no orçamento de 1832-1833, para uma receita de 20.199.738 contos, a participação das Importações era de 5.736.293 contos, enquanto que a Interior, de 5.498.094 contos. À medida que as exportações de café e borracha, já no final do Império, alavancavam as importações, a receita Interior perdia expressão, situando-se, em 1885-1886, em pouco mais da metade daquelas oriundas das exportações.

A análise comparativa dos dados financeiros de um período tão extenso, como a anteriormente efetuada, sugere cautela, em face da interveniência do fenômeno inflacionário, o qual já se fazia presente no Império. Se comparado a períodos mais recentes, principalmente a década de 80, do século 20, no entanto, a desvalorização da moeda nacional no

Império foi bastante moderada. Segundo Onody (1960), num estudo sobre a inflação no Império e na Primeira República, o custo de vida no período 1829-1887 sofreu um incremento de 131%. Já a moeda nacional, em frente à libra esterlina, padrão monetário à época, entre 1822 e 1888, sofreu uma desvalorização de 94%. Essa inflação, por outro lado, não se distribuiu uniformemente, ao longo do período. Entre 1870 e 1888, a economia estava em franco crescimento, o custo de vida aumentara 30% e a moeda nacional tivera uma pequena valorização. A paridade cambial, de 10,88 (1.000 réis/libra), em 1870, passou para 9,51, em 1888, ou seja, teve uma valorização de 12%. Dessa forma, a análise procedida sobre a receita tributária, no período imperial, envolve distorções modestas, mesmo consideradas em valores não deflacionados.

Tabela 3 – Receita geral e das províncias, em anos selecionados

Província	1823	1885-1886	1871-1872	1888	1823-1888
AL	123.145	346.567	679.975	767.121	622,94
AM*		50.220	540.396	2.713.686	
BA	1.644.414	1.067.783	1.885.305	2.765.716	168,19
CE	138.784	224.540	792.000	1.042.781	751,37
Cisplatina**	456.091	-	-	-	
ES	17.727	75.091	220.000	501.946	2.831,54
GO	56.676	59.260	125.124	244.365	431,16
MA	767.837	370.003	741.681	715.905	93,24
MG		687.449	1.412.943	3.410.200	
MT	117.530	53.164	264.100	246.270	209,54
PA	332.973	777.218	1.600.000	3.995.131	1.199,84
PB	274.711	166.521	577.400	544.120	198,07
PE	1.436.726	1.011.265	2.425.195	2.747.393	191,23
PI	72.558	193.353	362.797	236.700	326,22
PR	0	264.197	713.400	603.105	
RJ	6.580.112	2.100.805	4.208.736	4.399.256	66,86
RN	42.222	80.857	357.678	501.946	1.188,82
RS	530.816	789.055	1.793.633	2.843.345	535,66
SC	29.204	196.915	267.418	474.561	1.624,99
SE	34.477	275.320	506.519	800.000	2.320,38
SP	279.788	653.600	1.500.000	5.165.935	1.846,37
Total	12.935.793	8.431.919	20.974.299	34.719.484	4,11***
Gov. Central	3.802.434	38.634.356	97.736.559	145.896.141	3,77***

Fonte: CARREIRA, Liberato de Castro. *História financeira e orçamento do Império do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1980. 2 v.

* A província do Amazonas foi criada em 1850.

** A província Cisplatina deixou de integrar o Império em 1828.

*** Excluído o ano de 1823.

Em que pese o fato de parte considerável da receita ser canalizada para o pagamento da dívida externa e interna, essa última agravada sobremaneira pelos débitos contraídos para custear a Guerra do

Paraguai, analisando a evolução da receita geral e das províncias, observa-se um incremento notável nos valores. No caso da receita geral, se desconsiderado o ano de 1823 como atípico, ter-se-á um incremento

de 277%. Por outro lado, a administração central do império arrecadava um percentual dessa receita de cerca de 75%, parte sendo gasta nas províncias, inclusive com a manutenção de educandários de ensino elementar. Os valores relativos à Província do Rio de Janeiro com maior receita no início do período, por sua vez, têm sua análise prejudicada pela sua condição de província-sede do município da Corte, ou município Neutro e sua receita ou parte dela, sofrendo periódicas alterações, pela incorporação à receita geral. De qualquer forma, ao final do período, certamente não mais detinha a posição destacada do início.

Bahia e Pernambuco, economias tradicionais na Colônia e também posições destacadas em 1823, continuam tendo receitas vultosas no final do período, porém superados por uma série de províncias. A produção de café transforma a província de São Paulo na mais rica, no final do Império. A borracha faz a riqueza do Pará e Amazonas. Algumas províncias apresentam uma economia notadamente estagnada, outras, onde a imigração é acentuada, como Espírito Santo, Santa Catarina e Rio Grande do Sul apresentam um crescimento notável. Minas Gerais, a província mais populosa, sobre cuja receita em 1823 não se dispunha de dados, termina o período entre as dez maiores receitas.

A instrução elementar pública

Data de 15 de outubro de 1827 a primeira lei sobre instrução pública elementar. O projeto de lei, apresentado em junho pela comissão técnica da Câmara, suscitou vivo debate sobre a forma de provimento das vagas e salário dos professores, metodologia de ensino, livros didáticos a serem adotados, utilização do castigo físico (palmatória), registrando-se um total de 30 emendas. No entanto, essas emendas não redundaram em alterações significativas do texto original. Aprovada, a Lei determinava que

Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias; os presidentes das respectivas províncias, em conselho, e com a audiência das respectivas câmaras municipais, enquanto

não tiverem exercício os Conselhos Gerais, nomearão o número e localidades das escolas...

Pelo texto legal, às províncias cabia, portanto, a responsabilidade de definir o número e localização das escolas, além da seleção dos mestres, cuja nomeação ficava a cargo do Governo Central. É escusado dizer que a Câmara não contava com dados sobre a população ou as escolas então existentes, mas, por ocasião do projeto de criação de escolas de ensino primário, apresentado em 1826, pelo deputado Gonçalves Martins, as informações davam conta de que, em Alagoas, existia uma cadeira de primeiras letras, na comarca de Rio Negro (depois Amazonas), não havia uma única escola e, em Goiás, havia cinco cadeiras em 23 paróquias (Moacyr, 1940, p. 19).

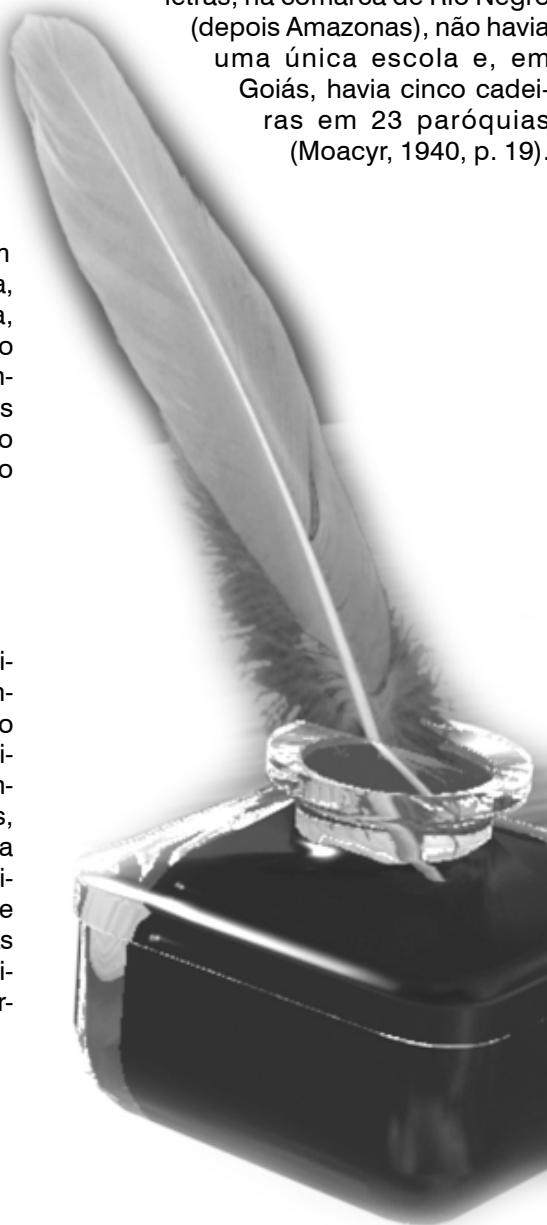


Tabela 4 – População das províncias e do Brasil, em anos selecionados

Província	1830	1854	1867	1872	1888
AL	257.000	204.200	300.000	348.009	400.000
AM		42.600	100.000	57.610	100.000
BA	560.000	1.100.000	1.450.000	1.379.676	1.809.000
CE	273.000	385.300	550.000	721.686	1.204.000
ES	74.000	51.300	100.000	82.137	106.778
GO	150.000	180.000	250.000	160.395	192.674
MA	183.000	360.000	500.000	360.640	457.000
MG	930.000	1.300.000	1.600.000	2.102.689	2.500.000
MT	82.000	85.000	100.000	60.417	115.000
PA	190.000	207.400	350.000	275.237	463.000
PB	246.000	209.300	300.000	376.226	577.000
PE	602.000	950.000	1.220.000	841.539	1.374.000
PI	46.000	150.400	250.000	211.822	329.000
PR		72.400	120.000	126.722	190.000
RJ	591.000	1.200.000	1.850.000	1.094.576	1.200.000
RN	69.000	190.000	240.000	233.979	295.000
RS	170.000	201.300	580.000	446.962	652.514
SC	50.000	105.000	200.000	159.802	254.000
SE	267.000	183.600	320.000	234.643	370.000
SP	600.000*	500.000	900.000	837.354	1.573.000
Brasil	5.350.000	7.677.800	11.280.000	10.112.061	14.662.049

Fonte: IBGE. *Séries Históricas*.
* Inclui a população do Paraná.

Um primeiro dado a ser considerado, diretamente relacionado com a cobertura do ensino primário, diz respeito à população e sua distribuição pelas províncias. As estimativas sobre a população, no período imperial, são precárias. O primeiro recenseamento ocorre em 1872. Mais precárias, ainda, são as estimativas sobre a participação de escravos no total da população, excluídos do sistema de ensino. Caio Prado Júnior (1967) e Buescu (1970) estimam em menos de um terço a população escrava, em 1823, caindo para 15% em 1872. A distribuição desses escravos pelas distintas províncias é ainda mais difícil de precisar.

As informações sobre o número de alunos e estabelecimentos têm como fonte os Relatórios Anuais dos Presidentes das Províncias, que em alguns anos as apresentavam e em outros não. Esses relatórios serviam de subsídio para o apresentado ao Parlamento pelo Ministro do Império, a pasta à qual os assuntos de instrução estavam afetos, como também ao Primitivo Moacyr, cuja obra é uma minuciosa compilação das informações disponíveis e o principal veículo de divulgação sobre a instrução no Império.

Somente com a instalação da Diretoria Geral de Estatística, em 1871, começa-se a contar com séries de dados sobre o número de escolas e alunos. Assim mesmo, esses dados apresentam lacunas e imperfeições, já identificadas e analisadas, em 1873, pelo diretor-geral de Estatística, Campos Medeiros (apud Moacyr, 1936):

A respeito da maior parte dos trabalhos estatísticos, está esta diretoria inteiramente dependente da boa ou má vontade dos presidentes de províncias, ou antes, das secretarias de governo. Não havendo boa vontade, ou não sendo ali os trabalhos feitos ou examinados com escrupuloso zelo e cuidado, não podem deixar de sair com defeitos mais ou menos graves, como infelizmente se tem dado a respeito de quase todos os trabalhos enviados ou devolvidos à Diretoria Geral de Estatística.

Os relatórios provinciais são ricos em informações e permitem esboçar o quadro das preocupações, dos avanços e das dificuldades de cada província. Nos relatórios, são temas recorrentes, a preocupação com a qualificação dos professores, os baixos salários por eles percebidos, além das instalações precárias das escolas.

Outra fonte relevante de informações é constituída por José Ricardo Pires de Almeida cuja obra tem características distintas daquela de Primitivo Moacyr. Os dados estatísticos sobre instrução aparecem sistematizados, analisados e enriquecidos de comentários que denotam a erudição histórica do autor. Trata-se de um fervoroso admirador do regime monárquico do qual foi contemporâneo, o que, no entanto, não inibe sua crítica, quando julgada necessária.

Como exemplo do ufanismo, transcrevem-se os seguintes trechos relativos à organização do ensino:

Com efeito o regulamento elaborado pelo Visconde de Bom Retiro nos colocou, em relação à instrução primária, no rol das nações mais avançadas. Podíamos ficar ao lado da Suíça, Suécia, França, ao menos quanto à organização e ao regulamento. (...) Estamos habituados hoje, e isto depois de alguns anos, a comparar nosso ensino primário com o da Prússia. Mas, a verdade é que, em 1854, este reino estava abaixo de nós quanto à organização da instrução primária (Almeida, 1989, p. 83).

Aparentemente, o entusiasmo pela regulamentação da instrução primária se restringia às normas baixadas pelo Poder Central, pois, ao se referir à legislação originada nas Assembléias Provinciais, Almeida (1989, p. 65) é muito áspero na sua avaliação:

O que é certo, porque se deduz de um grande número de relatórios dos presidentes das províncias, é que o resultado de todas essas leis e medidas teria sido oportuno se houvesse condições de executá-las. (...) Criaram-se muitas escolas – no papel –, por leis e decretos, mas o benefício que poderia resultar destas iniciativas e o progresso que deveria ser a sua consequência foram arruinados, obstados desde a origem, pela ausência de instrutores, sobretudo de instrutores hábeis.

Em que pese a avaliação pessoal de Almeida sobre a instrução primária no Império, foram retiradas de sua obra somente informações estatísticas sobre o número de escolas e alunos, além de despesa com instrução, as quais têm como origem os aludidos relatórios provinciais.

A informação estatística sobre alunado ou despesa não aparece todos os anos nos

relatórios de todos os presidentes, conforme já mencionado. Na Província do Piauí, por exemplo, a despesa no período de 1854 a 1859 foi de 994 contos e os gastos com a instrução, de 200 contos. Em 1871, contava com 50 escolas públicas e 8 particulares. São Paulo informava que em 1852 gastava um quarto de sua renda com instrução. Para uma população livre de 333 mil habitantes, contava com 101 escolas primárias para alunos do gênero masculino, com 2.454 matrículas e 54 para alunos do gênero feminino, com 853 matrículas. Esses números subiram, em 1867, para 277 escolas públicas (169 masculinas, com 5.050 alunos e 108 femininas, com 2.580 alunas) e 106 particulares, com 1.263 alunos e 689 alunas.

A Província do Rio de Janeiro (exceto o Município Neutro), após contabilizar os dados do recenseamento de 1852, considerava a situação da província satisfatória, por contar com uma escola para cada 1.600 habitantes livres. Existiam na província 117 escolas públicas e 40 particulares. Quase 15 anos depois, em 1866, as escolas públicas primárias eram 161. Destas, 106 totalizavam 6.121 alunos e 55, 1.711 alunas, num total de 7.832 matrículas.

Apesar de seu desenvolvimento econômico e cultural, a rede de ensino primário da Província da Bahia tinha dificuldade de fornecer dados estatísticos sobre a situação educacional. Os primeiros dados são de 1855, quando são informadas 200 escolas. Em 1866, contabilizava 226 escolas primárias públicas, 180 com 7.325 alunos e 46, com 2.142 alunas. As escolas particulares eram 34, com 695 alunos.

Os dados constantes da Tabela 5 permitem observar que a Província de Minas Gerais apresenta, ao longo do Império, o maior contingente populacional e, em termos absolutos, o de alunos matriculados no ensino elementar. O incremento das matrículas no período 1870-1888, em Minas Gerais, passou de 6 a 18 alunos, por mil habitantes. A Província da Bahia, segunda colocada em termos populacionais, no mesmo período, apenas dobrou o número de matrículas, passando de 7 a 13 alunos por mil habitantes. A Província de Pernambuco começa o período com uma relação relativamente alta, 13 alunos por mil habitantes, passando a 15, no final. Notabilizam-se, ainda, pela cobertura escolar, as províncias do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, com uma relação mil habitantes/aluno, em 1871, de 29 e 28, respectivamente, passando a 30 e 37, em 1888.

Tabela 5 – População, alunos e escolas elementares em 1870 e 1888

1870				1888			
Província	População	Alunos	Escolas	Província	População	Alunos	Escolas
MG	2.102.689	13.070	520	MG	2.500.000	47.130	1.765
BA	1.379.676	10.346	284	BA	1.809.000	23.454	682
RJ	1.094.576	8.455	283	SP	1.573.000	22.075	756
PE	841.539	11.423	362	PE	1.374.000	20.021	1.104
SP	837.354	7.701	287	CE	1.204.000	9.943	338
CE	721.686	10.415	196	RJ	1.200.000	31.314	368
RS	446.962	12.893	291	RS	652.514	24.413	838
PB	376.226	3.407	106	PB	577.000	2.583	175
MA	360.640	5.623	131	PA	463.000	12.165	220
AL	348.009	5.234	170	MA	457.000	6.655	210
PA	275.237	5.318	163	AL	400.000	7.013	241
SE	234.643	4.324	117	SE	370.000	3.857	206
RN	233.979	1.871		PI	329.000	2.183	108
PI	211.822	1.199	49	RN	295.000	4.947	52
GO	160.395	1.523	69	SC	254.000	7.530	172
SC	159.802	4.377	106	GO	192.674	2.908	159
PR	126.722	3.669	18	PR	190.000	7.227	86
ES	82.137	896	55	MT	115.000	1.873	93
MT	60.417	718	22	ES	106.778	2.679	122
AM	57.610	740	35	AM	100.000	3.573	99
Total	10.112.121	113.202	3.264		14.161.966	243.723	7.794

Fonte: Dados sobre a população retirados do IBGE, *Séries Históricas*, e sobre os alunos e as escolas, retirados de ALMEIDA, J. R. Pires de. *História da instrução pública no Brasil (1500-1889)*. São Paulo: PUC-SP, 1989.

Dispêndio com a educação elementar

Somente se dispõe de dados sobre a despesa com a instrução elementar efetuada por todas as províncias nos exercícios de 1871-1872 e 1888.

Os dados da Tabela 6 demonstram que tanto a receita quanto a despesa apresentam variações consideráveis, no período 1870-1888. A despesa com a instrução elementar situa-se numa média de 16% da receita em 1871-1872, subindo para 22,70%, em 1888. Das 20 províncias, 11 gastavam acima da média, em 1871-1872, e 15, em 1888. Esses valores são próximos aos do período republicano. Lembra-se que a Constituição de 1934, que inaugurou a prática da vinculação de receita tributária para educação, estipulava um percentual mínimo de 10% para a União; 20% para os Estados e Distrito Federal e 10% para os municípios. Os percentuais dessa vinculação sofreram alterações nas Constituições subseqüentes, sendo que a

Constituição de 1988 fixou os valores mínimos em 18% para a União e 25% para os Estados, Distrito Federal e municípios. É de se ressaltar que o preceito constitucional não tem sido fielmente obedecido, conforme análise efetuada por Melchior (1993), ficando a aplicação de recursos aquém do estipulado.

Cabe ressaltar que o Governo Central também realizava gastos com a educação primária. Da despesa de 2.273.912 contos com educação, em 1874, dois terços destinavam-se ao ensino secundário e superior e cerca de um terço destinava-se ao ensino público primário. As iniciativas incluíam a remuneração de professores primários atuando no serviço de catequese dos índios, nos estabelecimentos rurais, na prisão Fernando de Noronha e nas escolas de aprendizes de marinheiros. Posteriormente, na década de 80, foram incluídos os professores das escolas destinados ao ensino de crianças livres de mães escravas, asilos de crianças abandonadas e classes noturnas.

Tabela 6 – Receita das províncias e despesa com instrução elementar, em 1871 e 1888

1871				1888			
Província	Receita	Desp. Inst.	Part. %	Província	Receita	Desp. Inst.	Part. %
RJ	4.208.736	508.542	12,08	SP	5.165.935	951.660	18,42
PE	2.425.195	370.717	15,29	RJ	4.399.256	993.000	22,57
BA	1.885.305	279.694	14,84	PA	3.995.131	734.586	18,39
RS	1.793.633	272.740	15,21	MG	3.410.200	1.012.000	29,68
PA	1.600.000	242.100	15,13	RS	2.843.345	524.500	18,45
SP	1.500.000	286.011	19,07	BA	2.765.716	604.665	21,86
MG	1.412.943	335.380	23,74	PE	2.747.393	779.012	28,35
CE	792.000	156.890	19,81	AM	2.713.686	464.960	17,13
MA	741.681	102.856	13,87	CE	1.042.781	234.353	22,47
PR	713.400	80.000	11,21	SE	800.000	180.040	22,51
AL	679.975	120.720	17,75	AL	767.121	229.005	29,85
PB	577.400	136.393	23,62	MA	715.905	194.113	27,11
AM	540.396	53.700	9,94	PR	603.105	176.310	29,23
SE	506.519	105.630	20,85	PB	544.120	136.014	25,00
PI	362.797	71.080	19,59	ES	501.946	228.348	45,49
RN	357.678	61.330	17,15	RN	501.946	135.416	26,98
SC	267.418	63.017	23,56	SC	474.561	104.160	21,95
MT	264.100	22.760	8,62	MT	246.270	40.720	16,53
ES	220.000	43.334	19,70	GO	244.365	101.197	41,41
GO	125.124	48.800	39,00	PI	236.700	54.540	23,04
Total	20.974.299	3.361.694	16,03	Total	34.719.484	7.878.600	22,69

Fonte: ALMEIDA, J. R. Pires de. *História da instrução pública no Brasil (1500-1889)*. São Paulo: PUC-SP, 1989.

Considerações finais

As informações alinhavadas sobre as finanças públicas no período imperial e a cobertura da educação elementar visaram qualificar a versão corrente na literatura de que a descentralização da responsabilidade por esse nível de ensino, por força do Ato Adicional de 1834, possa ser responsabilizada pelo baixo índice de escolaridade da então população brasileira. Inquestionavelmente, o índice de escolarização era baixo, mesmo excluindo-se a população escrava, não se seguindo daí a causa apontada na literatura como a principal. O Império montou um sistema de arrecadação de tributos que funcionava a contento, não somente na taxação da importação e exportação, como também no recolhimento dos impostos sobre bens produzidos no País, ou que nele circulavam. Em que pese o surto de desenvolvimento econômico impulsionado pela exportação do café e da borracha, o erário público do Império era cronicamente deficitário. Se

a inflação, pelo menos em índices alarmantes, esteve ausente, o endividamento externo drenava parte considerável da renda tributária.

A responsabilidade pela instrução primária, desde a edição da Lei de 15 de outubro de 1827, estava afeta às províncias, na definição no número e localização das escolas, na seleção dos professores e na fiscalização dos estabelecimentos escolares. O Ato Adicional de 1834, no bojo de uma série de medidas que garantiram maior autonomia às províncias, permitiu-lhes legislar sobre a instrução primária. Ao longo do período, as províncias alocaram porcentuais substanciais de seu orçamento à instrução primária, que no final do período montava em cerca de 20%. O Governo Central exerceu uma função complementar com respeito ao ensino elementar, não somente por ser responsável por ele no Município sede da Corte, mas por custear uma série de iniciativas educacionais em guarnições militares, presídios ou de segmentos específicos da população, como os filhos de escravos.

A baixa cobertura do ensino elementar encontra suas explicações na falta de investimento público provincial como, também, num conjunto de fatores dos quais sobressai a baixa demanda por educação, decorrente da estrutura social polarizada: a elite cuja necessidade por educação elementar era atendida por tutores ou pela rede de escolas privadas e a massa da população livre, para a qual o conteúdo do ensino ministrado na escola tinha pouca aplicação no seu cotidiano de vida.

É importante ressaltar ainda que a classe média, para a qual a educação tem sido uma via tradicional de ascensão social, numericamente era inexpressiva.

Além disso, devem ser lembrados, também, os aspectos culturais, como a posição social da mulher, em torno de 50% da população, que tinha seu acesso à escola fortemente inibido. Esses e outros aspectos do contexto sociocultural da época, como, também, a comparação com outros países, na mesma época, aguardam a investigação dos historiadores da educação, de forma a se contar com um quadro mais bem delineado sobre o panorama educacional do Império pois, atribuir as mazelas da instrução apenas à falta de recursos financeiros constitui uma explicação simplista e empobrecedora do problema.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *História da instrução pública no Brasil (1500-1889)*. São Paulo: PUC-SP, 1989.
- AZEVEDO, Fernando. *A cultura brasileira*. Brasília: Ed. UnB, 1996.
- BITTENCOURT, Raul J. A educação brasileira no Império e na República. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 49, p. 41-76, jan./mar. 1953.
- BUESCU, M. *História econômica do Brasil: pesquisas e análises*. Rio de Janeiro: Apec, 1970.
- CARREIRA, Liberato de Castro. *História financeira e orçamentária do Império do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1980. 2 v.
- FERREIRA, G. N. *Centralização e descentralização no Império: o debate entre Tavares Bastos e o Visconde de Uruguai*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- IBGE. *Estatísticas históricas do Brasil*. Rio de Janeiro, 1990.
- LEIS DO BRASIL. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1808-1875. t. 16.
- MELCHIOR, J. C. de A. Fontes de recursos financeiros para a educação no Brasil: captação e aplicação. *Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 23-43, jan./mar. 1993.
- MOACYR, Primitivo. *A instrução e o Império*. São Paulo: Ed. Nacional, 1936.
- _____. *A instrução e as províncias (1834-1889)*. São Paulo: Ed. Nacional, 1940.
- ONODY, O. *A inflação brasileira (1820-1958)*. Rio de Janeiro: [s. n.], 1960.
- PAIVA, V. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1983.
- PRADO JÚNIOR, Caio. *História econômica do Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1967.
- ROMANELLI, Otaiza. *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1983.

Recebido em 15 de setembro de 2000.

Beatrice Laura Carnielli, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é professora do curso de mestrado em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB).

Abstract

The article reflects the income and expenses of the Central Government and its Provinces during the empire period. It focuses on the evaluation of the public power effort in financing of Basic Education. With the available data, it also seeks the impact analysis in Basic Education attention, considering the additional act of 1834 that decentralized the responsibility for that level of education. In conclusion, it discourses that the Basic Education expenses is situated in a compatible platform and explains that the low attendance in recent periods is related with social economical factors and not necessarily because of public resources allocation.

Keywords: education history; education financing.



Cultura do narcisismo e educação

Sueli Soares dos Santos Batista

Palavras-chave: narcisismo; educação; teoria crítica; psicanálise e educação.

Ilustração: Fabrício José Aguiar de Mira





O objetivo deste artigo é refletir sobre a cultura do narcisismo e seus efeitos no processo de escolarização, discutindo-a a partir das considerações de T. W. Adorno sobre formação cultural e a crítica da cultura, presentes no pensamento de Sigmund Freud. A partir destas referências teóricas discute-se a "sobrevivência psíquica em tempos difíceis", expressada na complexidade do esforço educacional e na resistência a ele, não como simples aplicação da concepção de narcisismo à contemporaneidade. Entendemos que a "mentalidade sitiada" abordada por Lasch, mais que um fenômeno da cultura norte-americana ou brasileira, na modernidade ou pós-modernidade, é inerente à economia psíquica do indivíduo e também à elaboração e legitimação da tradição cultural.

Introdução

É do senso comum a importância da democratização do ensino para a concretização e disseminação dos benefícios civilizatórios conseguidos pela humanidade até o momento. Escola para todos faz parte dos discursos dos neoliberais e de seus opositores. No entanto, os esforços nesse sentido têm-se mostrado pouco

produtivos, apesar da tentativa de estender a educação escolar aos grupos dela historicamente excluídos. No Brasil, por exemplo, o número de alunos repetentes e evadidos da escola é conhecidamente assustador. Mais recentemente, o discurso da democratização do ensino foi ofuscado pelo da "qualidade total" que visa adequar a escola à lógica empresarial a fim de alcançar alguma eficiência. A verdade é que milhares continuam fora da escola por falta de oportunidades ou pela dificuldade de mantê-las.

Lasch (1983, p. 161), analisando a situação norte-americana, aponta para a erosão dos padrões intelectuais, não resistindo em ceder ao discurso elitista de que "a educação de massa, como os conservadores sempre argumentaram, é intrinsecamente incompatível com a manutenção da qualidade educacional".

Portanto, em primeira instância, a vulgarização do saber, historicamente construído, passa necessariamente pelo o pior sentido que se possa dar a este esforço, ou seja, banalização, aniquilamento da formação cultural e um analfabetismo revestido com novas roupagens.

Lasch (1983, p. 12) fala de mudanças sociais radicais refletidas na prática acadêmica que, em linhas gerais, dão conta do fenômeno psicossocial do século 20, a "cultura do narcisismo", onde as condições sociais vigentes e as concepções de mundo por elas criadas – especialmente a partir da indústria cultural – encorajam uma contra-ofensiva do eu e colaboram para apagar as fronteiras entre o indivíduo e seu meio.

Gostaríamos de abordar a questão numa outra perspectiva que não pensasse somente a *sobrevivência psíquica em tempos difíceis* – no caso, o momento atual – para considerar a complexidade do esforço educativo e da resistência a ele, além da aplicação do conceito de narcisismo à contemporaneidade. Entendemos que a *mentalidade sitiada* abordada por Lasch, mais do que um fenômeno da cultura norte-americana ou brasileira, da modernidade ou pós-modernidade, é também inerente à constituição do indivíduo na nossa civilização.

O "novo analfabetismo" citado por Lasch, na verdade, é bastante antigo e gostaríamos de problematizar esta questão a partir de questões que consideramos fundamentais: as classes menos privilegiadas desejam a educação formal e estão subjetivamente

preparadas para ela? Por que as classes privilegiadas encontram-se também estupidificadas? Por que a despeito do fracasso do sistema educacional ainda se persiste nele? É possível um desvio histórico para conter o aniquilamento da formação cultural?

Sem narcisismo não haveria cultura e antes de atribuir-lhe qualquer juízo de valor é necessário considerá-lo no seu caráter primário atribuído por Freud, ou seja, "de um complemento libidinal do egoísmo do instinto de autopreservação, que, em certa medida pode justificavelmente ser atribuído a toda criatura viva" (Freud, 1976a).

Se sem narcisismo não haveria cultura, por outro lado, ele significa uma ameaça a ela se não for projetado na forma de ideal do ego, resultante da convergência do narcisismo primário e das identificações com os pais ou seus substitutos e com os ideais coletivos (Laplanche, Pontalis, 1994, p. 222). Esta ambigüidade foi bem explicitada por Freud (1976a, p. 117) ao considerar que:

O desenvolvimento do ego consiste num afastamento do narcisismo primário e dá margem a uma vigorosa tentativa de recuperação desse estado. Esse afastamento é ocasionado pelo deslocamento da libido em direção a um ideal do ego imposto de fora, sendo a satisfação provocada pela realização desse ideal.

Mas há de se observar que as considerações de Freud sobre o ideal do ego exemplificado nas citações acima como as referências familiares e ideais coletivos têm que ser repensados. Vivemos uma época de esvaziamento da autoridade paterna ou materna, os ideais coletivos são restritos aos sonhos de consumo e massificação. Portanto, é difícil falar tão seguramente quanto Freud do "desenvolvimento do ego" que se desloca em direção ao ideal do ego imposto de fora quando este último é a massificação. O que temos, então, é a fragilização crescente do ego.

Indivíduo: produtor, produto e inimigo da cultura

Tivemos uma experiência bastante comum ao trabalharmos como professora

no ensino fundamental, mas que serve para introduzir o problema que queremos abordar. Perante a indisciplina e a rebeldia dos alunos, pedimos que pensassem os motivos que os faziam estar na escola. Eles, efetivamente, acreditavam que poderiam ter algum proveito naquele local que exigia deles justamente o contrário do que pretendiam? Afinal, o que pretendiam da escola? Pedimos que escrevessem sobre o assunto sem mencionarem seus nomes para que ficassem mais à vontade ao fazerem críticas. A resposta uníssona – apresentada de formas variadas – foi: "quero ser alguém na vida". Esta resposta, a princípio, parece ser apenas a repetição maquinal do discurso dos pais ao cobrarem dos filhos um bom desempenho escolar ou a preocupação de sobreviver às exigências do mercado de trabalho formal e informal que, brevemente, enfrentarão ou já enfrentam. Porém, vejamos que a promessa de "ser alguém na vida" que a escola postula ao estudante e que ele mesmo abraça, consciente ou inconscientemente, diz respeito ao próprio cerne da cultura que promete ao sujeito um lugar, um estatuto, um "ser alguém", *ser indivíduo*.

"Ser alguém", diferenciar-se, não é apenas um postulado geral da cultura, mas em particular, do ideal burguês ao reivindicar a autonomia e uma sociedade igualitária e justa. Este ideal burguês é promessa não realizada por motivos objetivos, bem demarcados historicamente, e por motivos subjetivos que podem escapar à mera crítica ideológica. Marx e Freud foram denunciadores das ilusões da consciência, críticos deste indivíduo supostamente autônomo e ao mesmo tempo caminhando *pari passu* com a cultura. Tanto Marx quanto Freud abordam as coações sejam sociais, sejam psíquicas que se transformaram em segunda natureza, preço que pagamos pelo processo de civilização. Daí que, para compreender as relações entre indivíduo e sociedade, alguns pensadores buscaram e buscam ainda uma aproximação entre o marxismo e a psicanálise. Este campo de reflexão é para a Teoria Crítica, desde o seu surgimento e podemos dizer que até hoje, um elemento fundamental. A psicanálise aplicada à teoria social pode fornecer hipóteses explicativas para entender os entraves subjetivos que permitem a maioria dos homens suportar relações de dominação.

O interesse de Adorno por Freud, especialmente dos escritos tardios, surgiu devido à forma pela qual a teoria deste registrava, sem qualquer hesitação, os traumas da existência contemporânea. É evidente que os pensadores, principalmente os da segunda geração como Adorno, Horkheimer e Marcuse, não procuraram "aplicar" a psicanálise, mas não há dúvidas de que ela se tornou para eles um importante referencial numa época de dissolução do indivíduo.

A ingenuidade da crença no autodomínio do sujeito, na sua boa vontade e racionalidade foi desmascarada por Freud. Mas esta crença não é apenas ingenuidade, ignorância. Se assim fosse, bastaria o esclarecimento psicanalítico. Pressupor uma união feliz entre indivíduo e cultura é também escamotear o sofrimento e a dominação. Freud (1976a, p. 90) pôde denunciar isto, mas não é equivocado dizer que ficou do lado da cultura em detrimento do indivíduo:

É digno de nota que, por pouco que os homens sejam capazes de existir isoladamente, sintam, não obstante, como um pesado fardo os sacrifícios que a civilização deles espera, a fim de tornar possível a vida comunitária. A civilização, portanto, tem de ser defendida contra o indivíduo e seus regulamentos, instituições e ordens dirigem-se a essa tarefa.

Se a civilização tem de ser defendida contra o indivíduo, quem defende o indivíduo da civilização? Ao particular que vê diante de si o esgotamento dos momentos de diferenciação do todo, modelando-se ao fetiche da igualdade e vivendo sob o princípio da equivalência, resta a indiferenciação, a mera reprodução, o retrocesso da consciência. A perda da identidade e de capacidade de resistir ao todo uniformizador é acompanhada da ameaça constante de recaída na barbárie.

Esta questão foi colocada de forma dramática no holocausto. Se pensarmos na indiferença em frente ao sofrimento, esta não foi exclusiva da sociedade alemã daquele período, antes é a marca da modernidade. O horror da propaganda nazista e dos campos de concentração não foi um desvio histórico, um acidente. Por que mediante o absurdo da continuação da miséria e do aumento da injustiça e da violência, o proletariado não adquiriria consciência disso? Por que o proletariado, a despeito do otimismo

marxista, caminhava contra os seus interesses? A Teoria Crítica, ela mesma vítima do nazismo, foi em busca não só do porquê, mas também de como é possível a passividade e a adesão das massas perante os interesses fascistas quando os marxistas ainda se detinham no suposto potencial revolucionário do proletariado.

Acreditamos mesmo que a Teoria Crítica saiu em defesa do particular massacrado pela totalidade, pelos valores universais e aistóricos utilizados para naturalizar a dominação historicamente determinada. A promessa cristã de "um só rebanho e um só pastor" encontrou sua realização na trajetória que vai da prática nazista à cultura de massas, ainda que seus realizadores a desvinculem da emancipação do rebanho.

Mas um indivíduo que precisa ser defendido já deixou de ser um indivíduo: segue claudicante atrás da totalidade. Ou seja, a diferenciação e a resistência são implícitas ao indivíduo. Sua hostilidade à cultura, antes de qualquer esforço pedagógico e de conscientização, dá-se de forma inconsciente.

Portanto, o discurso do "ser alguém" pode ser entendido pela necessidade de nos adaptarmos ao processo civilizatório atendendo às suas exigências de controle dos instintos e ao mesmo tempo, não sermos aniquilados por ele. Ou seja, estamos a favor e contra este processo que não é sinônimo de progresso simplesmente. Progresso e regressão caminham juntos. O homem ao dominar a natureza – essência do conceito de cultura – construiu uma segunda natureza: o controle social e psíquico que a humanidade se impôs. Ser indivíduo é diferenciar-se da natureza e ao mesmo tempo resistir a uma segunda natureza também coercitiva e indiferenciadora:

A humanidade teve que infligir-se terríveis violências até ser produzido o si-mesmo, o caráter do homem idêntico, viril, dirigido para fins, e algo disso se repete ainda em cada infância. O esforço para manter firme o eu prende-se ao eu em todos os seus estágios e a tentação de perdê-lo sempre veio de par com a cega decisão de conservá-lo. A embriaguez narcótica que faz expiar, com um sono semelhante à morte, a euforia que suspende o si-mesmo, é uma das mais antigas instituições sociais que fazem a mediação entre autoconservação e auto-aniquilamento, uma tentativa do si-mesmo sobreviver a si próprio (Adorno, Horkheimer, 1989, p. 24).

O indivíduo não é somente fruto da civilização, mas também inimigo dela. O que podemos apreender é que a busca do *ser alguém* sofre constante confronto com a vontade da dispersão, da suspensão do si mesmo, o que nos torna inimigos daqueles mesmos ideais que defendemos e aos quais aderimos, aparentemente, por livre vontade e por expressão da nossa humanidade.

Educação emancipatória: a formação de indivíduos

É evidente que as contradições a que nos referimos até o momento não são simplesmente subjetivas. Os condicionantes objetivos da subjetividade, preocupação crucial na leitura que a Teoria Crítica faz da psicanálise, também devem ser contemplados. Sem isto, como entender os mecanismos atuais da servidão voluntária? Herdeiros do Iluminismo, que somos, queremos acreditar numa servidão que seja voluntária. Afirmar ser ela involuntária é esvaziar-mos o conceito de indivíduo e sua capacidade de resistência e transformação. Mas se a massificação nos empurra para o buraco sem fim da servidão involuntária é algo que só pode ser avaliado empiricamente, no processo histórico. É tarefa da educação – e aqui nos referimos principalmente à família e à escola – provar o contrário: a emancipação (Batista, 2000).

O momento de adaptação é necessário, e a educação seria definitivamente impotente se se recusasse a esta tarefa. Porém, ao tentar, simplesmente, produzir pessoas bem ajustadas simplesmente, ela vai de encontro ao que se entende por formação, por democracia. O processo educativo tem se colocado como processo de nivelção ao tentar aparar as arestas da natureza não totalmente conformada no processo civilizatório. O desejo de "ser alguém" expressado pelos alunos pode ser um pedido para que a escola cumpra urgentemente a sua função.

Uma educação em seu pleno sentido facilitaria uma auto-reflexão crítica, sendo o esclarecimento, antes de qualquer questão metodológica, a premissa básica de uma ação transformadora. Porém, este esclarecimento, obviamente, não é apenas individual. É necessário um

esclarecimento geral, propiciador de melhores condições culturais para um processo de emancipação, onde as razões que levam à barbárie se tornem conscientes. Mas, a primeira tarefa de uma educação emancipatória é ter consciência de seus limites, quer sejam objetivos, quer sejam subjetivos. Conceber os limites objetivos de uma educação emancipatória é reconhecer que a emancipação não se faz apenas no âmbito escolar sem a transformação social: o saber é tão democrático quanto o sistema econômico juntamente com o qual se desenvolve (Adorno, Horkheimer, 1989, p. 4). Portanto, é necessário transformar as condições objetivas. Uma educação emancipatória cumpriria boa parte de sua tarefa ao contribuir para formar indivíduos, ou seja, agentes de transformação. Usamos a palavra "contribuir" porque na experiência formativa o esclarecimento é apenas uma parte dela. Conceber os limites subjetivos da formação é reconhecer os limites do esclarecimento de um indivíduo que, por definição, sendo autônomo, incorpora (ou não) o esclarecimento à sua maneira.

A incompatibilidade entre cultura e massa

Para Freud (1976b, p. 18), "as massas são preguiçosas e pouco inteligentes; não têm a renúncia instintual e não podem ser convencidas pelo argumento de sua inevitabilidade".

Ora, se a renúncia instintual é a matéria-prima da cultura, seu solo provedor, logo se entende que a massa, para Freud, é contrária à cultura. Pode-se dizer mesmo, a partir de Freud, que a experiência do indivíduo na massa é a experiência da dissolução. O termo "cultura de massas" sofre, portanto, de uma contradição insolúvel. Uma cultura para as massas seria uma cultura?

Esta pergunta Freud dificilmente poderia responder. Freud pôde ver os horrores da Segunda Guerra, mas não foi possível para ele perceber a prática fascista disseminando-se na democracia. Com o advento da cultura de massas, a massificação tornou-se, supostamente, o par inseparável da democracia. Sabemos o quanto uma é inimiga da outra. A vulgarização é a opressão permanente no interior da democracia, determinando antes uma semidemocracia e uma semicidadania. A cultura de massas,

que não é "das" massas, mas "para" as massas, ou seja, produzida para elas, enquadra-se melhor no que Adorno chamou de *Halbbildung*. O termo foi traduzido para o espanhol como *seudocultura* e nas traduções brasileiras aparece como semicultura (Adorno, 1996).

Um dos aspectos da semicultura é a busca de uma difusão maciça dos bens culturais sem pensar na sua origem ambígua e nas condições atuais de produção e recepção culturais. A consciência semiformada apega-se ao "isto agrada-me", "isto eu reconheço". Esta reação é o curvar-se ao coletivo, é o reconhecimento do exaustivo e massivamente repetido.

A vulgarização dos bens culturais caminha no sentido de tornar acessível às massas, em nível sociopsicológico, o que economicamente lhes é negado. Os livros de bolso, as biografias novelescas, as adaptações dos clássicos, as megaexposições de arte ao banalizarem a formação cultural cooperam com sua aniquilação. As tentativas de remediar esta situação nos limites da integração, entre elas as propostas pedagógicas, por não questionarem as condições objetivas e manterem-se nos patamares da semicultura, além de garantirem a situação vigente, trabalham contra a formação que dizem fomentar.

A difusão da estupidez

A difusão da estupidez citada por Lasch na *Cultura do narcisismo* é antes pressuposto básico da nossa civilização – ora aperfeiçoado em seus mecanismos –, que para compensar este ônus quer fazer acreditar que pode minimizar esta difusão por uma outra ainda mais desqualificadora e subsidiária daquela: a difusão dos bens culturais.

Lasch (1983, p. 164) ressalta a *difusão da estupidez* tanto da massa, quanto dos detentores dos meios de produção econômica e cultural, os *privilegiados*.

Esta observação bastante corriqueira está constantemente na pauta das discussões sobre parâmetros educacionais e projetos pedagógicos. O cerne da questão reside, no nosso entender, em indagarmos não o que está acontecendo – fato já obviamente constatado –, mas por que haveria esta *corrosão cultural*?

A formação cultural, supostamente restrita a alguns privilegiados que se denominam elite, atesta o prestígio daquela. Por um lado, a formação cultural transformada em mercadorias produz a ilusão da identificação com os ricos e "cultos", ou seja, a indústria cultural tem a função de afirmar a integração inexistente de fato. No entanto, a verdade da idéia de integração é que a indústria cultural a seu serviço nivela as classes sociais. Tanto que já não se pode falar de uma burguesia que subjetivamente esteja mais adiantada como ocorreu no momento de sua ascensão.

Queremos resgatar neste instante o texto homérico que relata a viagem de Ulisses à Ítaca, narrada no Canto XII da *Odisséia*, que foi analisado por Adorno e Horkheimer e que, no nosso entender, pode encaminhar esta questão para uma abordagem menos paternalista.



O texto homérico, como obra fundamental da civilização européia, tem um lugar privilegiado para a composição da dialética do esclarecimento. A viagem de Ulisses é considerada uma metáfora à passagem da natureza à cultura, realizada através da renúncia aos instintos. Ao pedir que lhe atassem ao mastro de seu navio, a fim de que pudesse ouvir o canto das sereias sem ser arrastado por ele, Ulisses resiste à sedução da natureza, paraíso perdido em nome da autonomia do sujeito ainda a ser conquistada. As amarras de Ulisses são, em última instância, o controle social e psíquico decorrente da renúncia instintual. Para assegurar a sua trajetória, Ulisses obriga seus marinheiros a taparem os ouvidos e simplesmente a olharem para frente. A viagem prossegue sob a coerção dos subordinados que, com a sensibilidade embotada, nada têm a fazer, a não ser obedecer, enquanto Ulisses pode sentir o prazer estético de ouvir o canto, porém distanciado da esfera do trabalho.

A análise que Adorno e Horkheimer (1989, p. 26) fazem deste texto traçando um paralelo com as condições atuais é muito interessante e esclarecedora:

Os ouvidos surdos que os dóceis proletários conservaram desde o mito não se constituíram em vantagem alguma, diante da imobilidade do mandante. Amadurecida até passar do ponto, a sociedade vive da imaturidade dos dominados. Quanto mais complicado e refinado o aparato social, econômico e científico, a serviço do qual o corpo fora destinado, desde muito, pelo sistema de produção, tanto mais pobres as vivências de que esse corpo é capaz. (...) Hoje a regressão das massas consiste na incapacidade de ouvir o que nunca foi ouvido, de apalpar com as próprias mãos o que nunca foi tocado, uma nova forma de ofuscamento mítico vencido. Através da mediação da sociedade total, que amarra todas as relações e impulsos, os homens são convertidos de novo justamente naquilo contra o que se voltara a lei do desenvolvimento da sociedade, o princípio do si-mesmo; em simples exemplares da espécie humana, semelhantes uns aos outros, em virtude do isolamento na coletividade dirigida pela coação. Os remadores que não podem falar entre si são atrelados, todos eles, ao mesmo ritmo, tal como o trabalhador moderno, na fábrica, no cinema e na sua comunidade de trabalho. São as condições concretas de trabalho na

sociedade que impõem o conformismo, e não aquelas influências conscientes, as quais fizeram com que, por cima disso, os homens oprimidos se embruteassem e se distanciassem da verdade.

O embotamento da subjetividade daqueles que desde sempre a partir da divisão do trabalho foram expatriados para o terreno da ignorância e da insensibilidade não deve, portanto, surpreender aqueles que, utilizando das mesmas artimanhas de Ulisses, pretendem furtar-se do obscurantismo. O "novo analfabetismo" a que se refere Lasch a despeito da "democratização" do ensino revela a verdade da ambivalência da cultura: conhecimento para libertar-se e poder melhor dominar.

Quanto aos dominadores, detentores do saber – aqui representados por Ulisses – estupidificação é consequência natural do processo de auto-expropriação:

O servo permanece subjugado de corpo e alma e o senhor regride. (...) Essa regressão não se restringe à experiência do mundo sensível, ligada a uma proximidade em carne e osso, mas afeta ao mesmo tempo o intelecto autocrático que se separa da experiência sensível para subjugarla. (...) Na restrição do pensar à organização e administração, praticada pelos que estão de cima, desde o astuto Ulisses até os ingênuos diretores gerais, está implícita a estreiteza que acomete os grandes, a partir do momento em que não mais se trata de manipular os pequenos (Adorno, Horkheimer, 1989, p. 25-26).

O que podemos entender da citação anterior é que a separação primordial entre trabalho manual e trabalho intelectual determina as possibilidades e limites do processo civilizatório até então conhecido. A separação entre espírito e corpo, palavra e coisa, arte erudita e arte popular são derivados desta separação primordial. Podemos pensar, desejar e lutar por um mundo diferente onde elementos tão imbricados sejam experienciados de maneira menos departamentalizada. Mediante as condições atuais, em que a indústria cultural trabalha pela liquidação da cultura erudita e da cultura popular através da sua desfronteirização, talvez não seja mais pertinente fazer esta distinção sumariamente. As culturas se fundem numa cultura que agrade a todos, tirando as possibilidades de resistência. Não se trata de advogar uma cultura em detrimento da outra, mas de

buscar nos produtos culturais os focos de resistência.

A arte e educação entre a substituição narcísica para o "mínimo eu" e a força da negatividade da obra de arte

Outro aspecto que Adorno ressalta na fetichização da formação cultural, apesar de haver a constatação de sua inadequação aos mecanismos atuais de produção e consumo, é a questão do *narcisismo coletivo* colocado como resposta à impotência social: o indivíduo massacrado pela totalidade compensa seu desamparo, ao crer que faz parte das qualidades e vitórias deste todo, verificáveis na formação cultural (Adorno, 1972b).

Entendemos que o narcisismo coletivo a que Adorno se refere passa necessariamente pelo que Freud considerou como a satisfação narcísica proporcionada pelos ideais culturais e partilhada não apenas pelos privilegiados, mas também pelos oprimidos que compensam sua privação cultural ao se sentirem parte das conquistas coletivas:

Como já descobrimos há muito tempo, a arte oferece satisfações substitutivas para as mais antigas e mais profundamente sentidas renúncias culturais, e, por esse motivo, ela serve, como nenhuma outra coisa, para reconciliar o homem com os sacrifícios que tem de fazer em benefício da civilização. Por outro lado, as criações da arte elevam seus sentimentos de identificação, de que toda unidade cultural carece tanto, proporcionando uma ocasião para a partilha de experiências emocionais altamente valorizadas. E quando essas criações retratam as realizações de sua cultura específica e lhe trazem à mente os ideais dela de maneira impressiva, contribuem também para sua satisfação narcísica (Freud, 1976b, p. 25).

É evidente que, sem essa satisfação narcísica integradora dos indivíduos entre si e com a sociedade, os inúmeros imperialismos conhecidos na história passada e presente não existiriam. Sem essa satisfação narcísica, o Império Romano, por exemplo, não persistiria por tanto tempo. Entretanto, o contrário também é verdadeiro, já

que a universalidade e a eternidade daquele império não se comprovaram como esperavam seus líderes. A raiva contra a civilização, substrato da natureza não totalmente conformada e da marginalização daqueles que pouco receberam de benefícios civilizatórios, tem na resistência à formação cultural o seu momento de triunfo.

Sabemos que, se considerada unilateralmente, esta visada da arte como reconciliação do homem com os sacrifícios oriundos do processo civilizatório mostra-se extremamente complicada. A arte não está somente a serviço de satisfações narcísicas porque nem sempre proporciona "experiências emocionais altamente valorizadas". Sabemos como o esforço de Adorno, em grande parte, foi mostrar a incompatibilidade da obra de arte autêntica com o "altamente valorizado" pela sociedade. Na concepção de Adorno, se há um momento positivo na verdade estética ela só está evidente nas obras de arte que procuram autonomia frente à sociedade atual, desafiando, por exemplo, os anseios de vulgarização e a identificação imediata com a vida presente.

Parece mesmo que a relação entre a arte e a educação com fins emancipatórios não tem como sair deste paradoxo: seu aspecto de substituição narcísica que antepara o "mínimo eu" e o seu caráter antitético, que é capaz de desalojar a pseudo-indivuação que é produzida e se expressa na cultura do narcisismo. Portanto, não é qualquer experiência estética enquanto satisfação narcísica que pode romper com a "cultura do narcisismo". Um rompimento com a "cultura do narcisismo" não implica necessariamente o fim do narcisismo na cultura, coisa impossível de ser pensada. Ao tentarmos resgatar o poder da arte e da experiência estética que ela pode proporcionar, na verdade é necessário observar se estamos evocando apenas uma substituição narcísica ao "mínimo eu". A educação numa cultura pós-narcísica, no nosso entender, só pode ser pensada a partir de um desentorpecimento da "cultura do narcisismo", premissa esta primordial e intrínseca na passagem do "mínimo eu" para o "indivíduo". Figueiredo ao pensar uma outra subjetividade em substituição à aquela dilacerada do mundo contemporâneo, propõe *fazer da vida uma obra-de-arte* que consistiria em

suportar todas as tensões instituídas pela diferença, pelos intervalos, pelos irrepresentáveis, pelos vestígios, pelas antecipações, pelos diferendos de que somos feitos. A questão, no fundo, nos remetaria a uma crítica às estratégias adaptativas e hedonistas dominantes na cultura do narcisismo, em benefício de um acolhimento, melhor dizendo, de um enfrentamento artístico da vida com todo o seu potencial de riscos, imperfeição e sofrimento. Nesta perspectiva, fazer da vida uma obra de arte seria o mais radical contraponto ao mínimo eu que se constitui e conserva mediante as mais severas mutilações, para quem a ordem é sofrer menos e gozar mais. Fazer da vida uma obra de arte, seria, enfim, reintegrar à existência uma dimensão propriamente trágica que despedaça todas as modalidades ingênuas, totalizantes e bem comportadas de narração (Figueiredo, 1995, p. 11).

O que temos feito, principalmente através da indústria cultural – se é que podemos chamar de experiência estética o que ela tem proporcionado através dos bens culturais – é, por um lado, a busca das "pequenas diferenças" como refúgio para a identidade dilacerada; e, por outro lado, a busca da universalização através da arte globalizada. Este tipo de satisfação narcísica parece nos dar o direito ou de desprezar os demais ou de mergulhar numa universalidade abstrata. Mesmo Freud, ao defender a obra de arte enquanto "satisfação substitutiva", pensava em "partilha de experiências" e não na ironia defensiva e descompromisso próprios da cultura do narcisismo.

O "diferente" também a ser acolhido é o excluído num processo crescente de marginalização de vários segmentos da sociedade. Sabemos o quanto a "cultura do narcisismo" através do individualismo trabalha incessantemente para o fim do indivíduo. Tem ocorrido uma movimentação no sentido de, esteticamente, reverter este quadro: a educação aliada à arte seria capaz de formar cidadãos mais críticos e atuantes. Porém, como é possível uma solução estética para um problema que não é mera formação de uma subjetividade que se esgota em si mesma, mas – como já afirmamos – uma questão social e politicamente determinada. Afinal, uma sociedade emancipada

não seria nenhum Estado unitário, mas a realização efetiva do universal na reconciliação das diferenças. A política que ainda estiver seriamente interessada em tal sociedade não deveria propagar a igualdade abstrata das pessoas sequer como uma idéia. Em vez disso, ela deveria apontar para a má igualdade hoje, para a identidade entre os interessados no cinema e os interessados em armamentos, pensando contudo, a situação melhor como aquela na qual é possível ser diferente sem ter medo (Adorno, 1996, p. 89).

A compulsão à identidade é legitimada objetivamente pela ameaça constante de destruição psicológica, cultural e corporal. Mudar o curso desta história está na ordem do dia para todos os educadores que querem fazer da expressão "sensível diferença" algo muito além que uma mera frase de propaganda.

Referências bibliográficas

- ADORNO, T. W. *Consignas*. Buenos Aires: Amorrortu, 1972a.
- _____. *Filosofia y superstición*. Madri: Taurus, 1972b.
- _____. *Teoria crítica del sujeto*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1986.
- _____. Teoria da semicultura. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 17, n. 56, dez. 1996.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Horkheimer e Adorno: textos escolhidos*. São Paulo: Nova Cultural, 1989. (Coleção Os pensadores).
- BATISTA, Sueli S. S. Teoria crítica e teorias educacionais: uma análise do discurso sobre educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 73, dez. 2000.

FIGUEIREDO, Luís Cláudio Mendonça. *Foucault, Heidegger, Benjamin, Derrida, Nietzsche... há lugar para Freud?* São Paulo: [s. n.], 1995. Texto apresentado no Simpósio Foucault: um Pensamento Desconcertante, promovido pelo Departamento de Sociologia da FFLCH-USP, abr. 1995.

FREUD, Sigmund. *Sobre o narcisismo: uma introdução*. Rio de Janeiro: Imago, 1976a. (Obras completas, v. 14).

_____. *O futuro de uma ilusão*. Rio de Janeiro: Imago, 1976b. (Obras completas, v. 21).

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, J. B. *Vocabulário da Psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

LASCH, Christopher. *A cultura do narcisismo*. Rio de Janeiro: Imago, 1983.

_____. *O mínimo eu: sobrevivência psíquica em tempos difíceis*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

Recebido em 27 de outubro de 2000.

Sueli Soares dos Santos Batista é doutoranda em Psicologia Escolar pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP).

Abstract

The objective of this article is to reflect about the culture of narcissism and its effects in the scholastic process, establishing its evidences on T. W. Adorno's considerations about cultural formation and criticism of the culture present in the thought of Sigmund Freud. From this theoretic reference on, we talk about the "psychic survival in difficult times" expressed in the complexity of the educational effort and the resistance to it, not as a simple application of the narcissism conception to the contemporaneous one. We understand that the "isolated mentality" spoke by Lasch, more than a phenomenon of the American or Brazilian culture, in the modernity or post-modernity, is inherent to the individual in psychic economy and also in the elaboration and legitimacy of a cultural tradition.

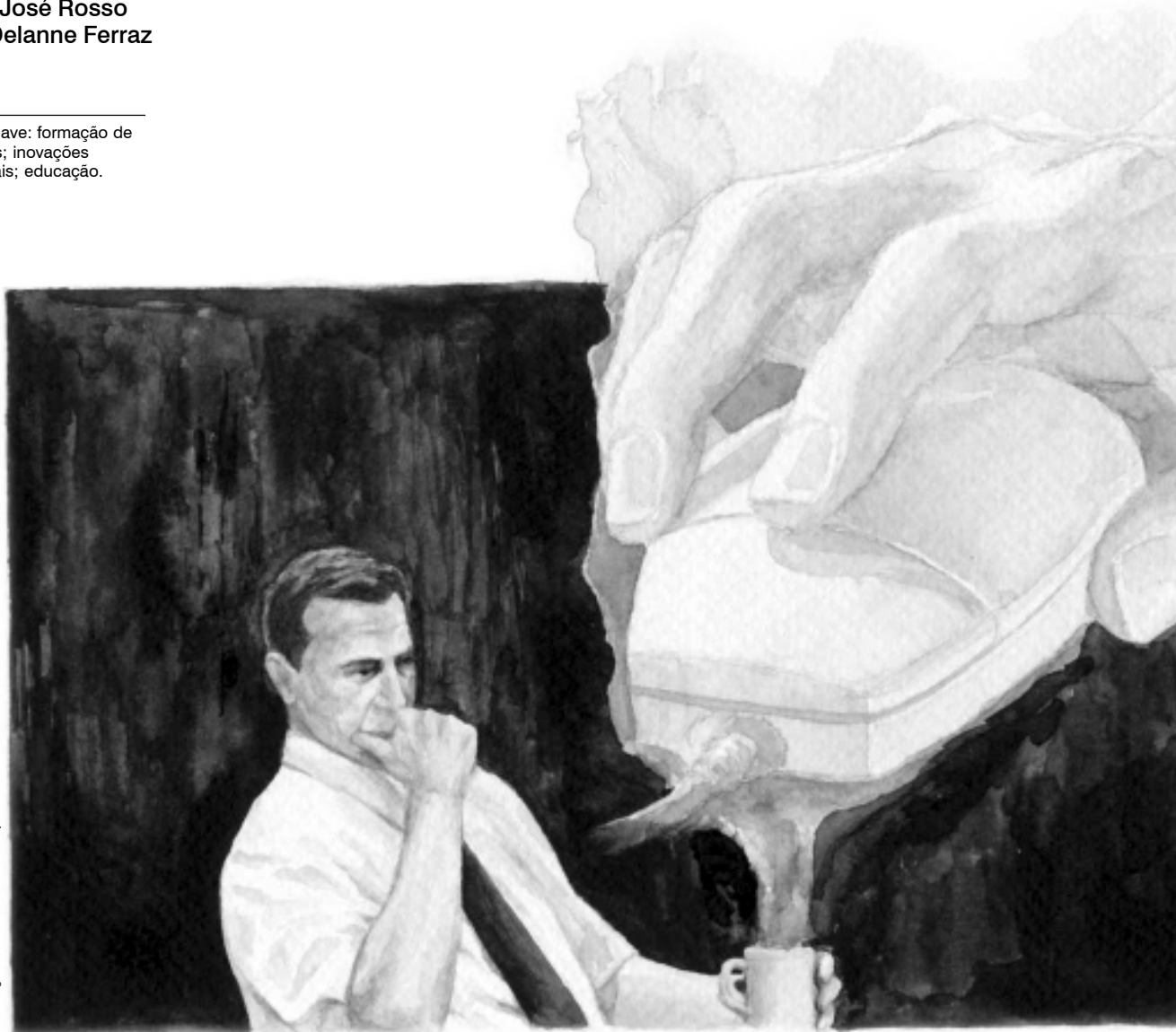
Keywords: narcissism; education; critical theory; psychoanalysis and education.

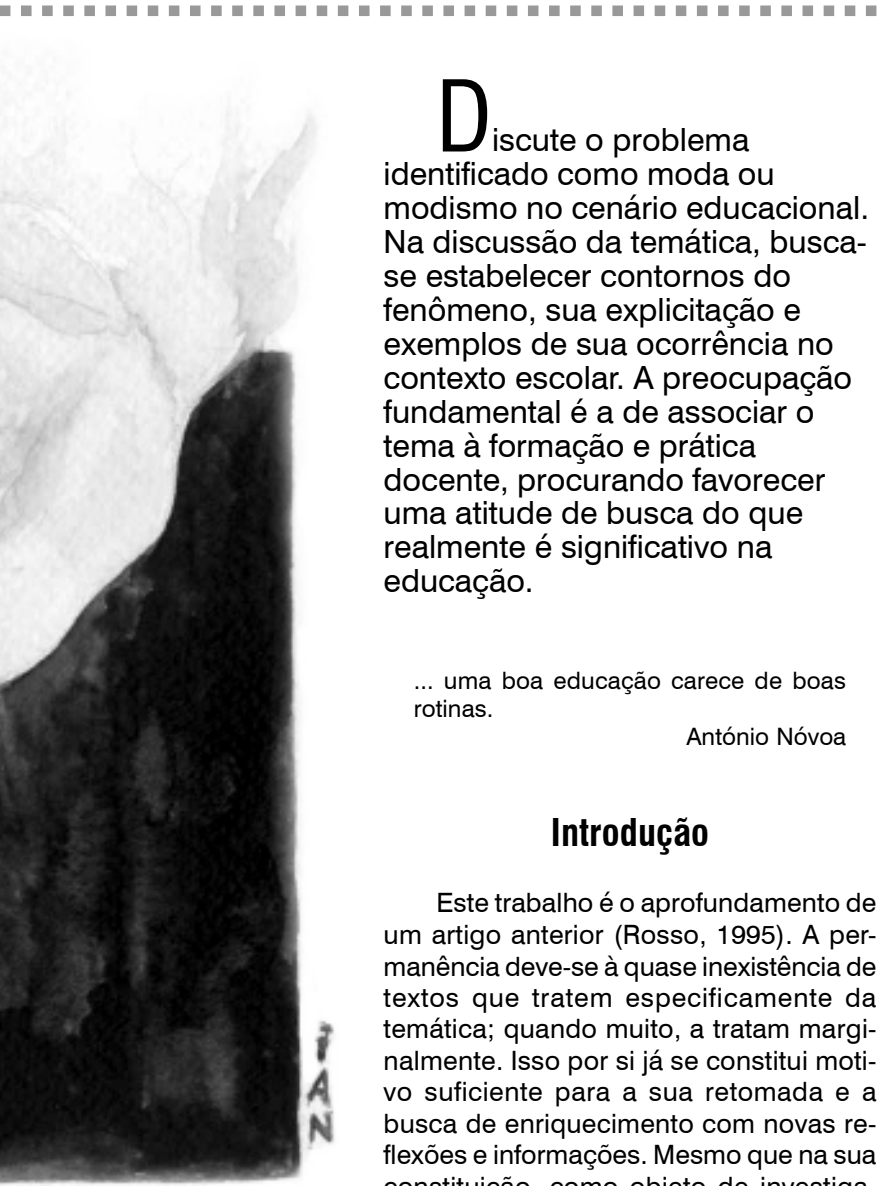
Entre o perene e o novo: a arte de compreender o modismo educacional

Ademir José Rosso
Núbio Delanne Ferraz
Maфра

Palavras-chave: formação de professores; inovações educacionais; educação.

Ilustração: Ian Correia Sampaio





Discute o problema identificado como moda ou modismo no cenário educacional. Na discussão da temática, busca-se estabelecer contornos do fenômeno, sua explicitação e exemplos de sua ocorrência no contexto escolar. A preocupação fundamental é a de associar o tema à formação e prática docente, procurando favorecer uma atitude de busca do que realmente é significativo na educação.

... uma boa educação carece de boas rotinas.

Antônio Nóvoa

Introdução

Este trabalho é o aprofundamento de um artigo anterior (Rosso, 1995). A permanência deve-se à quase inexistência de textos que tratem especificamente da temática; quando muito, a tratam marginalmente. Isso por si já se constitui motivo suficiente para a sua retomada e a busca de enriquecimento com novas reflexões e informações. Mesmo que na sua constituição, como objeto de investigação, este texto mantenha rastros de indignação e denúncia, preocupamo-nos principalmente com a caminhada necessária na busca de princípios de ordem formativa que se contraponham ao problema. Para trabalhar-se nesta direção,

não bastam a indignação e a perplexidade da academia diante das pessoas que consomem determinadas visões; é preciso "se submeter a fazer uma peregrinação lenta, didática e cuidadosa que possa (...) servir de contraposição às idéias erradas" (Del Nero, 1997, p. 20).

A existência de um solo propício para a distorção de idéias, o consumo e a aceitação fácil de meias verdades parecem indicar falhas das agências formadoras ao não favorecerem aos sujeitos/professores o desenvolvimento da atividade de análise e crítica. É desse indicativo que deriva o nosso entendimento de que se trata de um problema que está intimamente associado à formação e ação docente.

A crença ou desejo de que novas idéias ou novos atores sociais são mais válidos e que podem por decreto anular ou se sobrepor às idéias anteriores e o passado constitui-se um viés linear, onde o novo, o recente, é tido sempre como o mais evoluído e o passado, o velho, representa sempre o superado, o atrasado da educação. Por isso, em nosso estudo, cunhamos o título "Entre o perene e o novo", fazendo uma crítica desta oposição.

Constitutivo da educação, o *perene* subsiste ao embate das novas teorias e dos sujeitos históricos, independentes da inovação, e ultrapassa a dimensão temporal. A partir do perene formulam-se questões para o confronto com o novo e desse com o estabelecido. Ignorar essa dinâmica, através de uma perspectiva fixa no passado ou no futuro, tornaria falho todo e qualquer esforço para a implementação de inovações educacionais (Arendt, 1988, p. 221-247).

O *novo* não se origina do nada nem expressa uma visão sobre a qual devemos nos curvar incondicionalmente. Ele tem um passado e uma gênese. Este passado é constitutivo, mas não determinante do novo e a gênese não é determinada por "uma necessidade lógica do que já existia", como se sua propriedade fosse. "Se produz algo novo a partir de uma realidade ou elementos preexistentes (...) com a intervenção [necessária e indispensável] da consciência e da prática humanas" (Vásquez, 1986, p. 246-247).

Já a *arte*, a que também nos referimos no título, deve ser entendida como um processo de desenvolvimento que segue um percurso próprio associado à técnica e à ciência. Quais seriam os elementos necessários e constitutivos do desenvolvimento

de uma arte? Em Fromm (1995, p. 17), podemos encontrar parte da resposta:

O processo de aprendizado de uma arte pode ser adequadamente dividido em duas partes: uma, o domínio da teoria; outra, o domínio da prática. Se eu quiser aprender a arte da medicina, devo primeiro conhecer os fatos a respeito do corpo humano e de várias doenças. Quando tiver todo esse conhecimento teórico, de modo algum serei competente na arte da medicina. Só me tornarei mestre nessa arte depois de grande prática, até que os resultados de meu conhecimento teórico e os de minha prática acabem por mesclar-se numa só coisa: em minha intuição, essência do domínio de qualquer arte. Além, entretanto, de aprender a teoria e a prática, há um terceiro fator necessário para que me torne mestre em qualquer arte: o domínio da arte deve ser questão de extrema preocupação; nada deve existir no mundo de mais importante do que essa arte.

Por entendermos que a teoria e a prática são indissociáveis e que constituem um par dialético na formação docente, discordamos da dissociação e da antecendência de um domínio sobre o do outro, seja ele teórico ou prático. Podemos então vincular o desenvolvimento dessa arte, necessária para compreender a novidade, à formação docente, apoiados no entendimento que as inovações e transformações pedagógicas somente podem repercutir positiva e de modo duradouro no contexto das práticas educativas se, como condição necessária, estiverem apoiadas sobre base teórica segura que passe pelo crivo do perene e do indispensável confronto com o contexto da prática educacional. Essa fundamentação, depurada no confronto com o perene, o constitutivo da educação, poderá dar ao educador a capacidade de distinguir: o nuclear, permanente, e o periférico ou impróprio ao ato educativo; o proveniente de uma demanda por aprofundamento e compreensão da sua função específica ou de tendências que negam a singularidade/complexidade do ato educativo.

O termo *modismo* não possui um significado unívoco, variando na perspectiva das críticas internas ou externas ao universo das práticas escolares. A perspectiva externa serve-se mais do termo com o intuito de classificar e discriminar práticas docentes e orientações teóricas. Já

a perspectiva dos professores pode significar insatisfação com o trabalho que executam, procura de alternativas, desejo de mudança, entre outros sentidos.

As análises do problema partem de diferentes perspectivas teóricas (Balzan, 1985; Garcia, 1996; Castelo Branco, 1991; Solé, Coll, 1997; Rego, 1998; Corazza, 1996) predominando as denúncias onde se reivindica: melhor formação teórica e crítica com a integração dos campos teóricos; práticas integradas aos campos teóricos e metodológicos; reconhecimento e respeito dos professores como sujeitos com saberes e experiências; diálogo na implementação de referenciais teóricos, metodologias e políticas educacionais.

Os fatores determinantes dos modismos, analisados da perspectiva docente, estão nas deficiências de natureza teórica, crítica e da função da educação. Numa perspectiva externa, estes fatores são submetidos às metodologias e referenciais teóricos de forma dogmática, superficial e acrítica. A formação docente poderia favorecer o aprofundamento, a análise e a crítica das inovações e referenciais teóricos. A tônica das críticas se dirige às políticas educacionais, aos órgãos governamentais e ao *marketing* dos milagreiros que invadem o campo educacional. De dentro do sistema educativo critica-se o sistema de formação por ser teoricamente deficiente e por mudar de marco teórico sem critérios e, quando trata das práticas, predominam aspectos metodológicos. As soluções apontadas passam pelo reconhecimento dos saberes docentes, de participação ativa dos professores nas decisões e eventos de formação continuada, na integração de campos teóricos e da teoria com a prática.

Em sentido pejorativo, esses contextos têm-se mostrado parciais, pois nem sempre tendem a considerar os educadores como produtores – algo original –, destacando mais o lado folclórico e as condições em que se manifesta o problema, sem considerar na mesma proporção as agências formadoras, os teóricos da educação e os projetos políticos para a educação. Mesmo que não intencionalmente, as críticas acabam desqualificando os docentes. Na realidade, essa é uma situação que envolve, de um lado, a forma – dirigismo ou diretivismo – como as novidades e as inovações são apresentadas pelos pesquisadores, teóricos e gestores educacionais e, de outro, como

essas novidades são interpretadas e recebidas pelos educadores dentro da materialidade do espaço escolar.

Neste texto, modismo será entendido como mudanças súbitas, injustificáveis de prática e referências teóricas da educação, apoiadas em critérios de validade nem sempre suficientemente explorados teórico e praticamente. Por ser um fenômeno complexo, que se manifesta num conjunto de atitudes, idéias e práticas, é necessário mais que a descrição e o detalhamento; faz-se necessário buscar os elementos tanto de ordem mais geral quanto os mais profundos que se ocultam sob esta rotulação.

Na consideração da tensão entre os diversos fatores e atores envolvidos nas novidades da educação escolar, no seu sentido mais amplo, pode-se admitir dois pressupostos amplos e complementares: 1) nem todas as distorções presentes no meio educacional provêm exclusivamente das más intenções e interpretações docentes ou que são originárias somente de suas cabeças; 2) nem todas as distorções encontradas no interior dos espaços escolares resultam única e exclusivamente de influências externas ao ato pedagógico. Esses pressupostos, na opinião de Balzan (1985, p. 89), constituem um paradoxo, em que

Nossos problemas são sentidos em sala de aula, mas suas soluções não podem ser pensadas exclusivamente a este nível, não podem ser circunscritas ao processo de ensino e aprendizagem e nem mesmo ser passíveis de solução, se entendidas no âmbito exclusivo da área educacional. Trata-se de um paradoxo: "nós os detectamos a nível de sala de aula, que podemos agir. Porém nossa ação somente terá sentido se entendermos que eles não estão exatamente aqui". *Aprender este paradoxo* me parece ser a condição primeira para a superação do atual estado de coisas (grifos do autor).

Entre os extremos do paradoxo, localiza-se, de um lado, a competência necessária e a responsabilidade política assumida pelo educador, que agindo dentro de um espaço social, trabalha dentro de uma ordem social, podendo conformar-se e submeter-se, reproduzindo-a, ou, ao contrário, trabalhando para a sua mudança; de outro, as agências gestoras da educação e formadoras dos educadores possuem responsabilidades que não

podem ser simplesmente transferidas para os professores. Se o primeiro pressuposto estabelece créditos aos professores, quando leva em consideração as condições adversas de trabalho e a (in/de)formação recebida, o segundo, ao afirmar que a prática pedagógica não é hermética e nem imune às influências externas à educação, cobra do educador responsabilidade no desempenho de atividades específicas e necessárias ante os educandos.

Na discussão do tema, foi difícil filtrar as fontes a partir de um campo teórico específico. Por isso, o desafio reflexivo que nos propomos passa pela análise de materiais heterogêneos, procurando sistematizar essas alusões diversas, buscando a lógica implícita nessas denúncias, compreendendo alguns dos meandros que subsidiam atitudes e práticas que redundam na configuração dos modismos. Ao descrevermos os males presentes nos modismos pedagógicos, temos a consciência de que eles se inscrevem dentro de uma prática cultural onde os professores, apesar de sentirem, nem sempre possuem o conhecimento de todas as variáveis intervenientes. Não basta negar a moda, ou criticar seus aspectos mais aparentes, atacando os professores; é necessário proceder uma análise que possibilite o desmonte e sua superação.

A superação trabalharia no sentido de fazer o educador canalizar energias, compreender o significado presente nessa aparente volatilidade como portadora de, num primeiro plano, um clima favorável e aberto às inovações. A caminhada do educador acometido pelo modismo partiria de uma atitude dominada por fatores afetivos e voluntariosos em direção de uma atitude mais objetiva, apoiada nos dados disponíveis nas ciências da educação, possibilitando a compreensão dos objetivos da educação, da escola e do papel do próprio professor. Com isso, resguardam-se os professores do ataque desqualificante promovido por se portarem de maneira heterodoxa e eclética diante das formulações teóricas. Ao mesmo tempo, afirma-se a necessidade de um tempo e de um espaço de ação que possibilitem o estudo, a reflexão e a pesquisa; uma formação consistente que compreenda o profissional da educação como sujeito autônomo capaz de implementar uma prática lúcida comprometida. Isso tudo sem deixar de considerar as condições objetivas de trabalho, de salário, respeito profissional, etc.

Estabelecendo contornos

Analisar os modismos pedagógicos como um fenômeno inscrito dentro de uma prática cultural significa levantar os valores que perpassam essa cultura. Tal prática cultural apóia-se nos valores do mercado onde, para ela, os valores predominantes são o do consumo e do oferecimento de serviços. Para o mercado, as relações sociais se desenrolam na perspectiva do prestador de serviço e cliente, tendo como metas a satisfação do cliente e o lucro do prestador do serviço. Pela origem histórica e princípios filosóficos, as metas perseguidas pelos ideais educativos professados, a relação educativa e formativa se desenvolve dentro de objetivos diferentes.

A seguir, passaremos a analisar a forma como se processa essa prática cultural a partir da ótica do consumo descrita por Baudrillard. Para ele, "todo o discurso (...) acerca do consumo articula-se na seqüência mitológica de um conto: um Homem é dotado de necessidades que o impelem para objetos, fontes de sua satisfação" (Baudrillard, 1991, p. 68; grifos do autor). O seu desejo é insaciável por estar fundado na lógica social do inconsciente, da carência. Este desejo é insolúvel para sempre, promovendo fuga para frente e a renovação ilimitada das necessidades.

A mentalidade de consumo (...) permite arriscar a seguinte comparação: é o pensamento mágico que governa o consumo, é uma mentalidade sensível ao miraculoso que rege a vida quotidiana, é a mentalidade primitiva (...) definida como baseada na crença na onipotência dos pensamentos.

As necessidades visam mais aos valores que aos objetos e a sua satisfação possui em primeiro lugar o sentido de uma adesão a tais valores. A escolha fundamental, inconsciente e automática do consumidor é aceitar o estilo de vida de determinada sociedade particular (Baudrillard, 1991, p. 21, 69-70; grifos do autor).

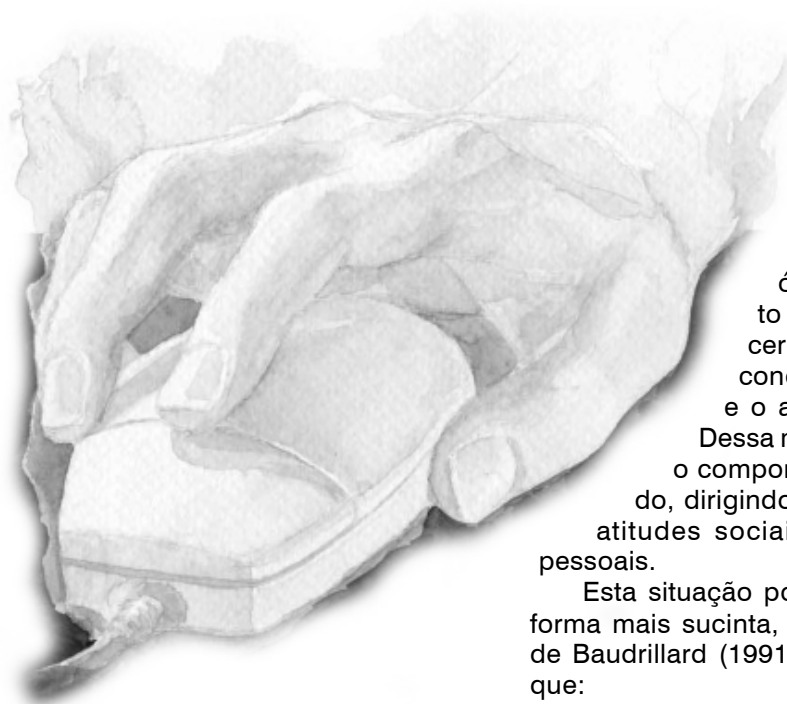
O milagre possibilitado pela multiplicidade de signos possibilita ao consumidor a exclusão maximal do mundo real, social e histórico, tendendo para a felicidade, eliminando tensões, angústias e sacrifícios.

A moda, como um dos elementos mais proeminentes da sociedade de consumo, instala-se principalmente com o auxílio da propaganda especializada em pressionar e criar necessidade de consumir-se um determinado produto. Na sua consecução, todo o aparelho econômico e psicossociológico de estudos de mercado e de motivações são mobilizados para fazer reinar no mercado a procura real e para criar ou se

adequar às necessidades profundas do consumidor. As necessidades criadas são tanto mais eficientes quanto mais se encaixam nas lacunas pessoais e estereótipos sociais. Quanto mais naturais parecerem, mais facilmente conquistarão a adesão e o apoio das pessoas.

Dessa maneira, controla-se o comportamento do mercado, dirigindo e configurando as atitudes sociais e necessidades pessoais.

Esta situação pode ser descrita de forma mais sucinta, ainda nas palavras de Baudrillard (1991, p. 60), ao afirmar que:



Nunca se consome o objeto em si (no seu valor de uso) – os objetos (no sentido lato), manipulam-se sempre como signos que distinguem o indivíduo, quer filiando-o no próprio grupo tomado como referência ideal, quer demarcando-o do respectivo grupo por referência a um grupo de estatuto superior. (...) Cada indivíduo vive os lucros sociais diferenciais como lucros absolutos e não o constrangimento estrutural que está na origem da permuta das posições e da pertinência de ordem das diferenças.

A contradição e o embuste estão na impressão de o produto harmonizar-se com as necessidades do indivíduo, encaixar-se na fome psíquica e responder às necessidades mais secretas de ser moderno, atualizado, bem-sucedido, etc. "O que se é" ou "o que se pensa" desloca-se para segundo plano; o que importa é "parecer" ou "ter a posse da novidade", mesmo que o produto seja uma "prótese cerebral" e não tenha nada a ver com evolução mental. Na moda, o critério de validade é extrínseco e coercivo e, apesar da mistificação das promessas do preenchimento das lacunas individuais, da liberdade e da soberania, busca-se outro objetivo não-revelado. Esses valores prometidos não passam de mistificação – o que se quer, normalmente, é a venda do produto.

Neste contexto de manipulação cínica do inconsciente, restam ao indivíduo a decepção e o vazio não-preenchidos pelas promessas que lhe pareciam tão eficazes e ajustadas às suas necessidades. Decepcionado, sem perspectiva e orientação pessoal, torna-se presa fácil de uma nova proposta/aposta de um novo produto, jogando para frente mais uma vez as reais possibilidades de crescimento pessoal, da busca de um significado para a sua vida. Dessa forma, o indivíduo vai sendo empacotado, enrolado como os produtos – valores e signos vazios – que adquire sem, entretanto, responder às necessidades intrínsecas que são de outra natureza.

A relação moda-consumo com os modos de produção e de venda é um dos fatores que possui grande influência na estruturação da sociedade como um todo e suas ligações são pouco transparentes. Baudrillard (1991, p. 180) ainda afirma que:

Entrar no ciclo do consumo e da moda não é apenas rodear-se de objetos e serviços a seu bel-prazer, é mudar de ser e

de determinação. É passar de um princípio de autonomia – o caráter, o valor do próprio eu – para um princípio de reciclagem perpétua pela indexação num código em que o valor do indivíduo se faz racional desmultiplicado e mutável: é o código da "personalização", de que nenhum indivíduo em si é depositário, mas que atravessa cada indivíduo na sua relação com significados outros.

Nos mais diferentes campos de saber, encontramos reflexões combatendo modismos. Nas neurociências, por exemplo, Del Nero (1997, p. 17 e 450) denuncia "os aproveitadores que, sob o rótulo de 'científico', vendem idéias parciais e erradas (...) beneficiando-se da ingenuidade" e "da má capacitação cognitiva (...) [dos indivíduos] (...) para ludibriá-los com supostas curas quando, na verdade, oferecem apenas emplastos". Por isso, mais do que a delimitação de um campo teórico, o que une tais informações é o problema, as suas manifestações e o ambiente propício ou criado para a implantação dessas idéias sob o rótulo de científicas e modernas.

Ainda para Del Nero (1997, p. 451),

... a garantia de que não nos tornemos (...) desejantes do último lançamento (...) é associarmos à liberdade, ao respeito e à opinião, como valores máximos, uma formação sólida de valores, conhecimento, mundo interior, atividade racional e estrutura clara de deveres.

A formação de professores, apesar de levantar-se como grande esperança dos avanços educacionais, por vezes, além do razoável, ainda não consegue abarcar os atributos levantados nestes comentários.

No meio educacional, são comuns as perspectivas evolucionistas lineares de análise (Puiggrós, 1997) e historicista, onde sempre o momento presente é superior ao do passado, graças aos teóricos iluminados do presente que o constroem. Sobre essa mentalidade, Garcia (1996, p. 37) chama a atenção que "a literatura educacional no país enfatiza o fracasso das concepções passadas e da maioria dos planos de desenvolvimento". Mais adiante (idem, ibidem, p. 40), continua: "o sistema educativo, vez por outra, é tomado de assalto por milagreiros que propõem desde computadores para alfabetização até campanha para 'erradicação do analfabetismo' sem nenhum compromisso maior de compatibilizar meios adequados para os fins que anunciam".

Muito interessante é o estudo de Cunha (1995) que, ao retornar às fontes históricas para analisar os escritos de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, entre outros do movimento da Escola Nova, conclui o quanto é inadequado, insuficiente e superficial o rótulo de psicologismo ao pensamento escolanovista. Sob a lente de seus professores, que citam a classificação das concepções pedagógicas, os acadêmicos lêem muitas vezes aqueles atores da educação brasileira como responsáveis pelo atraso, individualismo e psicologismo da educação. Transformam-se, em suma, no pó da educação. É claro que o mais moderno e mais avançado passa a ser a idéia contemporânea, da qual estes acadêmicos são os seus melhores representantes. Os educadores que não provarem esse *pedigree* teórico terão poucas chances em muitos foros educacionais.

Quem tem ousadia suficiente para citar, discutir e contextualizar algumas das idéias desses professores, ou se são eles os responsáveis pelas práticas enviesadas dos atuais profissionais em educação?

Costa (1997, p. 208), na introdução de um artigo que faz uma crítica da análise economicista da educação, lista alguns pontos negativos marcantes nos modismos que servem de ponte para as discussões da seção seguinte:

- sua aceitação muito fácil e muito rápida pela maioria dos especialistas de sua área, que muitas vezes sequer conhecem bem a teoria que os suporta e que, certamente, não a colocaram sob o crivo de uma análise mais crítica cuidadosa, antes de esposarem-nos;
- o uso de um jargão novo, que serve, principalmente, para agrupar os iniciados em torno de algumas palavras-chave, formando "igrejinhas" fechadas e segregando-os dos que ainda resistem a aceitar os novos dogmas;
- o entusiasmo com que os modismos são recebidos nos círculos que os aceitam e as enormes e exageradas esperanças que neles depositam seus seguidores;
- a generalização do emprego de seus conceitos principais, fazendo com que eles passem a ser uma espécie de panacéia ou "Maravilha Curativa", remédio de uso universal, eficiente para quaisquer tipos de contusões;
- a sua defesa, feita por seus adeptos com um misto de fé e fervor religioso, em

lugar de argumentos científicos ou lógicos, o que os transforma numa espécie de sacerdotes de uma nova religião;

- o proselitismo, que leva cada um de seus defensores a se comportar como um apóstolo caçador de filiações para a causa; e
- a repulsa de seus adeptos fervorosos contra os que só aceitam parcialmente ou os que simplesmente não aceitam e a verdadeira fúria com os que investem contra esses.

Assim que passam os modismos, "os intelectuais sérios podem juntar os cacos que sobraram de sua destruição e, muitas vezes, reabilitar aspectos realmente importantes das teorias que os suportavam, que, provavelmente, ainda permanecerão vigorando por longos períodos".

Por isso muitas teorias retornam a discussão, não apenas pelo relançamento ou necessidade de renovação da moda, mas porque muitas pessoas e grupos de pesquisadores vão além do capricho pessoal ou da coerção do meio social em momentos que estava fora de moda estudar certos aspectos teóricos. São pesquisadores dedicados que continuaram os seus trabalhos de investigação, fazem escola, formam discípulos – atingindo maturidade, consistência teórica e ultrapassando o fenômeno sensível de massa. Por isso voltam com maior vigor e profundidade. A retomada da discussão de um marco teórico no universo escolar por certo contém uma dose de fenômeno cultural coercitivo, mas não é possível ignorar a existência de pessoas que continuam trabalhando com afinco, avançando no sentido de iluminar a prática escolar, ultrapassando os efeitos das sazonalidades teóricas.

Na condição de quem está preocupado com o crescimento profissional dos educadores e busca entender o porquê de determinadas posições, podemos perguntar: qual é a lógica interna do professor que sobrevive nas suas funções, apoiado nos modismos pedagógicos, e quais são os germes, os potenciais reais de crescimento, os desequilíbrios que poderemos extrair para conduzi-lo a uma prática pedagógica mais efetiva? Por que as possibilidades de mudanças são avaliadas como exteriores ao seu fazer pedagógico? Por que o professor não é capaz de assumir uma atitude crítica?

Destacando alguns contextos

Uma vez percorridos os caminhos em que se esclareceu a origem e abordagem da temática, passamos pela análise da prática cultural do consumo. Discutiremos a formação do artista/professor ante os contextos de mudanças teóricas e de políticas educacionais.

Retomando o significado da arte apontado por Fromm (1995, p. 17), transpondo e adaptando para a arte de compreender a novidade, podem ser destacadas, na formação docente, três esferas que interagem no desenvolvimento desta arte. Vamos considerá-las como *esfera teórica*, *esfera prática* e *esfera política*. Começaremos a discussão pela esfera política das políticas para educação ou, no dizer de Fromm, aquilo que se constitui como a "extrema preocupação", onde "nada existe de mais importante" do que a sua execução.

Tomemos, como exemplo, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Apesar de ser uma discussão que tenha durado quase duas décadas, ficou no ar a sensação de que essa discussão não esteve próxima da ampla maioria dos professores que estão trabalhando no ensino fundamental, médio e superior. Uma vez aprovada com uma série de críticas e restrições, deu-se início ao processo de implantação a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), avaliações e medidas similares. Para o professor que está em sala de aula, atolado em carga horária e que recebeu uma formação que se choca com muitos dos elementos apontados – como, por exemplo, "interdisciplinaridade", "temas transversais", "provão", dentre outros – estas discussões inserem-se num terreno absolutamente distante e alheio a ele.

Objetivamente, esse preceito legal cria uma demanda de estudos, reuniões, etc. que conseguem, nas atuais condições de trabalho, carga horária, salário, etc., sensibilizar, no máximo, o grupo dirigente e controlador das políticas e práticas educacionais. Qual educador amarrado a um vínculo empregatício de sobrevivência e subsistência assumirá tal princípio? Com certeza, vários professores passam a escrever muitos dos termos acima citados em seus planos de trabalho e nas discussões com os colegas, mas o que efetivamente fazem em sala de aula poderá ter muito pouco a ver com a dita interdisciplinaridade (Lenoir, Larose, 1998).

Mesmo assim, muitos professores fazem um esforço sincero, têm idéias criativas e conseguem avanços de natureza intuitiva em suas práticas, ainda que a despeito de uma reflexão teórica mais consistente (Fazenda, 1999). Se esta é uma questão que, do ponto de vista acadêmico, já suscita muitas discussões e controvérsias, é possível imaginar as mais diferentes interpretações pelas quais esta sugestão ou imposição legal passará no decurso dos próximos anos. A pergunta que se faz é: como implementar práticas e metodologias de ensino que passem pela interdisciplinaridade, mantendo-se as atuais condições de trabalho docente?

Como situação proveniente da esfera política que tem como alvo a prática docente, esta implantação não pode prescindir de discussões teóricas que possibilitem a compreensão de sua importância nas práticas escolares. Se politicamente deseja-se com extrema preocupação, não existindo nada de mais importante do que a sua execução, há de se considerar as condições materiais de sua implantação. Caso contrário, cai-se na ilusão de que bastam os cursos, os treinamentos e as avaliações e outras formas de pressão para a sua implementação.

Neste caso, as mudanças esperadas pelas políticas públicas – umas mais explícitas, outras menos – não acontecem pela ausência de condições práticas. Na ilusão prepotente de que basta o treinamento, acusa-se o professor de não aplicar ou digerir competentemente o remédio receitado. Não se trata de atacar e ridicularizar os professores sacrificados e anônimos que, sob pressão do contexto escolar, esperam encontrar uma saída, uma resposta às suas indagações e aos seus problemas. Agir dessa forma é culpar, desautorizar e desqualificar os professores por algo que não depende diretamente e somente deles. Há que se responsabilizar, sim, os lançadores de facilidades que exploram ou fingem ignorar as carências dos educadores e da educação para promoverem emplastros e/ou produtos de consumo para a educação.

Os responsáveis por tais políticas não estão muito longe da prática dos gurus lançadores de moda que investigam com muita competência as necessidades mais recônditas dos consumidores. No universo educacional – guardadas as devidas proporções e intencionalidade – temos também situações e promotores de modas

que exploram as carências dos professores, vendendo livros, conferências, cursos, projetos, etc. É contra esses fabricantes de facilidades e de soluções salvadoras que devemos estar alerta.

Há que se considerar também, como integrante do campo político, os movimentos de forças existentes no interior da própria categoria, como corporação social, organização sindical, entre outros, que influem tanto nas tomadas de posições, enquanto categoria, quanto de práticas individuais. Ao contrário do que parece, não se trata de um campo social homogêneo, disforme ou consensual. No espaço escolar existe uma verdadeira rede de produção de sentidos em relação ao trabalho, docentes, práticas escolares e sociais. Nessa rede de relações, estão constantemente em disputas concepções e forças políticas e ideológicas associadas ou não ao conjunto dos movimentos sociais.

Do ponto de vista da formação docente, tem significado político especial a oposição entre formação e trabalho que se expressa dentro das licenciaturas na separação entre teoria e prática, tal como operário separado dos meios de produção, da cultura e da sociedade civil. Por isso, avançar em termos concretos nesse terreno pode significar também uma melhor preparação política dos educadores como categoria social. Tal como vem sendo denunciada nas pesquisas (Maldaner, Schnetzler, 1998; Silva, 1997), a formação docente tem contribuído para a alienação e exploração profissional dos formados nos cursos de licenciaturas.

Considerando os rumos seguidos pelas políticas educacionais, os professores tiveram pouco espaço para expressar e fazer valer suas vontades políticas. As manifestações mais expressivas são por meio de intérpretes, formas variadas de resistências ou por escamoteamento de posições reais.

Considerar a esfera das práticas docentes, interagindo com a esfera teórica e a esfera política é buscar elementos de discussão e confronto a partir do enfoque historicamente mais descuidado na formação docente. Considerar o campo prático como constitutivo da formação docente e integrado a outras esferas formativas significa considerar as esferas da formação docente como o aprofundamento teórico dessas práticas e também das práticas

que questionam e crivam teorias e políticas. A ótica da racionalidade técnica sempre rechaçou a consideração desse campo, pois esses saberes, do ponto de vista de um estatuto epistemológico, se constitui um problema com desdobramentos não tão fáceis de se justificar.

Se no campo da prática pedagógica emerge um comportamento mutante, este comportamento pode muito bem refletir um desejo sincero de mudança, expresso de maneira sensível pela insatisfação e pela percepção genérica de que as coisas como se apresentam não estão bem. Esse mal-estar geral pode estar aliado ao imperativo de consciência de que é preciso fazer algo, mesmo que não se saiba ao certo ainda o quê e como fazê-lo.

Apesar da adversidade e da aridez desgastante que caracteriza a rotina pedagógica deste proletarizado professor (Mafrá, 1998), encontramos um bom número de docentes que emergem, em determinados momentos, pela tomada de consciência, questionando-se sobre o ato educativo e buscando solucionar os problemas, mesmo que não muito claramente definidos. Apesar de o problema ser apenas percebido na sua periferia, pelos sintomas, sem ser compreendido e pensado como tal, se constata que, mesmo nestas condições, muitos professores, mais por intuição do que por conhecimento, ainda conseguem ultrapassar a vala comum da mediocridade e executam uma prática pedagógica diferenciada, fundamentada em princípios educacionais.

Isso por si só já abre a possibilidade da investigação. Essa lógica da ação, mesmo que envolva em posições teóricas pouco consistentes ou na onda de uma novidade teórica, pode favorecer o surgimento de novas posições práticas, pois, como afirma Costa (1990, p. 369), "de um lado o modismo exerce um papel positivo, na medida em que enfatiza certas posições e idéias, de outro, ele inibe ou dificulta uma postura mais profunda do problema em discussão" pela carência de aprofundamento teórico ou de um confronto mais sério com a prática.

O mecanismo de pressão e da novidade motiva e induz o comportamento, mas não garante, na mesma proporção, o pensamento e a compreensão em profundidade dos problemas que se tem. É difícil um problema percebido no nível superficial ser resolvido de forma consistente sem o envolvimento do professor em todos os seus



níveis de consciência. Para mudar é necessário buscar as raízes, pois nenhuma transformação substantiva em educação prescinde do envolvimento pessoal dos educadores. De acordo com Bachelard (1996), é necessário passar por uma psicanálise dos obstáculos que emperram uma melhor compreensão teórica e prática.

De alguma forma, o mal-estar gerado funciona como incentivo à mudança e a iniciativas de cunho intuitivo. Na busca ou na ânsia de sair do sufoco, mas sem um rumo certo, o professor pode agarrar-se à primeira tábua de salvação e/ou legitimação que se apresente mais atraente ou que demande menos esforço. Mesmo assim, por questão de incompreensão, de tempo disponível e de economia de energia, acaba por não assumi-la integralmente e de forma consciente.

Ao serem confrontados os dois pressupostos pontuados na introdução do artigo, analisando a complementaridade necessária entre análises internas e externas da educação, com o fracasso escolar, é oportuno também, como afirmam Carraher,

Carraher e Schliemann (1991), pensarmos a escola a partir da sala de aula, assumindo o fracasso da escola em si, a partir das práticas escolares. Devemos discutir a escola e o seu fracasso de dentro para fora, pois é na sala de aula que se decide e se concretiza o sucesso ou o fracasso do aluno. Isto não significa que os fatores externos não influenciem ou condicionem os resultados dos alunos; significa, isto sim, que, isoladamente, eles explicam apenas parte do fracasso. Assim entendida, a evasão e a repetência não são somente resultantes, entre outras causas, do fracasso dos indivíduos/alunos ou de classes sociais ou da economia, mas resultam também do fracasso da escola e de seu projeto pedagógico.

Ao analisar os pensamentos dos professores em relação às diferenças, Rego (1998, p. 70) afirma que os professores se encontram "imersos em uma rede de informações teóricas de senso comum" e aponta que "a formação eclética parece acarretar certo amadorismo, uma tendência de reproduzir (ou rejeitar) o modelo fornecido por antigos professores, tendo como pressuposto sua intuição ou o senso comum" (idem, *ibidem*, p. 53).

Tal conclusão se aproxima das informações que foram coletadas por Rosso e Etges (1999) com 115 professores sobre o conceito de educação. As informações indicam que não existe uma diferença significativa no conceito de educação entre os formados em áreas de Ciências Humanas, como Pedagogia e História, por exemplo, em oposição aos da Área de Ciências e Matemática. Os autores chegam à conclusão de que as disciplinas pedagógicas influem muito pouco na expressão um conceito mais preciso sobre educação por parte dos professores. Quem está dirigindo a formação do conceito de educação é o senso comum pedagógico povoado de discursos das mais diferentes ordens.

Conclui-se existir um hiato entre a esfera teórica com a prática, inadequação de referenciais teóricos com o contexto das práticas escolares, sobreposição de determinado campo teórico sobre os demais e fundamentos teóricos insuficientemente aprofundados porque estão dissociados da pesquisa. Toda vez que se pretende sobrepor um elemento de abordagem sobre os demais elementos da formação dos professores, acaba-se criando um "remédio" com um espectro de cura mais amplo do



que realmente é capaz de atingir. A educação e a formação de educadores resulta de um esforço interdisciplinar, de cada ciência bem fundada, de todas as ciências que têm contribuição a prestar. É, no mínimo, pretensiosa a situação em que uma única abordagem tenta se sobrepor às demais. Quando se trata de um fenômeno complexo e multideterminado, uma abordagem exclusiva não consegue dar conta de contemplá-lo em sua totalidade.

Apesar das metas confessadas pela educação serem radicalmente diferentes do sistema de produção-consumo, o universo escolar funciona dentro dele e tem suas condições objetivas moldadas pelo sistema. Se a escola trabalhar de maneira alienada ou exclusivista, fracionando conhecimentos e a compreensão de si própria, sem considerar a "multidimensionalidade do processo" educativo (Candau, 1985, p. 21), estará somente a serviço deste mesmo sistema.

A doutrinação proveniente dos falsos valores ou de valores superficialmente discutidos reforça o ciclo de dependência e desvia a ação docente dos seus fins. Quem ganha com essa prática são os que da moda se beneficiam. Dessa prática se esperam os piores resultados e o máximo que se consegue é transformar as pessoas sofridas e com uma formação inadequada em subordinadas e dependentes, ou avessas e impermeáveis a qualquer inovação.

Estrategicamente, para se livrarem de rotulações que consideram os professores como "algozes incompetentes" (Silva, 1997), assume-se em público e entre os colegas "ares de", e o que realmente acontece entre as quatro paredes da sala de aula não interessa. Se politicamente são inúmeras as práticas que sistematicamente desqualificam os docentes, assumir "ares de" camufla a mediocridade pedagógica. Associada à indiferença social e à defesa muitas vezes incondicional dos colegas e superiores feita em nome do bom andamento da escola, esta postura esconde o que acontece em sala de aula. Nestas situações, o discurso dito "progressista" é legitimado/negado/distorcido por uma prática pedagógica contraditória e desencontrada.

Por isso, no que se refere à atuação dos professores, torna-se previsível saber por que os educadores constantemente mudam ou simulam mudar a direção e os objetivos/intenções educacionais; por que

os educadores assumem com certa facilidade um discurso pedagógico progressista, mas mantêm-se presos a práticas educativas tradicionais; por que alguns professores fazem questão de se apresentar e parecerem modernos, simulando conhecer e aplicar determinadas teorias, quando suas práticas reais estão longe desses modelos teóricos confessados.

Dentro do contexto das práticas culturais e da pressão, nada incomoda mais esses professores do que o fato de não conseguirem se encaixar numa rotulação em voga. De forma alguma querem parecer ultrapassados e receber o rótulo de conservadores, alienados, antiquados, etc. Isso vai contra tudo o que se acreditou ser nos últimos tempos o ideal do trabalho educativo da chamada teoria histórico-crítica. O fato de se estar na crista da onda pedagógica – ainda que surfando sobre detalhes carentes de significado ou marcados por um enfoque exclusivista e distorcido – torna-se, aos olhos dos incautos, sinal de uma situação de elevado prestígio.

Considerações finais

Ante a vulnerabilidade que representa o "ser professor", quando tudo parece estar conspirando contra nós, reconhecemos que o assumir-se como um educador não é uma decisão das mais fáceis. O ponto de indignação que levantamos contra a moda é a atitude tripudiante de se aproveitar justamente desta fragilidade/carência, depreciando e negando a participação e a autoconstrução dos sujeitos/agentes da educação, buscando contabilizar dividendos tanto econômicos como político-ideológicos, pressionando e buscando o consenso dos educadores.

A vulnerabilidade dos professores ante as idéias e os conceitos superficiais – nem sempre suficientemente aprofundados ou que não foram desenvolvidos especificamente "no" e "para" o contexto educacional – pode estar associada a alguns fatores como os que listamos a seguir. Um primeiro elemento seria as condições objetivas dos trabalhadores da educação que os torna vulneráveis e presas fáceis de pressões das mais diferentes ordens. A inconsistência da formação recebida seria o segundo elemento. Esta inconsistência não possibilita ao educador desenvolver e construir os instrumentos de análise e crítica necessários para

o julgamento e a apreciação de inovações nem sempre propostas, algumas vezes sugeridas e, muitas vezes, impostas. Na confluência dos dois fatores anteriores, localiza-se o significado social da profissão docente que contribui para a difusão de que o trabalho docente é uma tarefa fácil e qualquer um pode executá-la (Maldaner, Schnetzler, 1998) e que aqueles que sabem uma coisa sabem também para ensiná-la (Apel, 1994). Como um quarto elemento, de ordem mais geral, o comportamento dos intelectuais, que são influenciados por numerosos fatores que agem na cultura e na sociedade de seu tempo. "Esses fatores vão desde as visões de mundo e ideologias até às forças econômicas e à tecnologia, passando pelos sistemas de patrocínio e de educação" (Kneller, 1980, p. 205). Neste ponto, as leis que regem os comportamentos dos cientistas não diferem muito das de quaisquer outros grupos sociais (Latour, Woolgar, 1997).

Com uma formação que não favoreceu o desenvolvimento conveniente e necessário na arte de ser educador, o conjunto desses fatores favorece que se recorra aos elementos da representação social que enfatizam não somente os elementos de pressão comportamental, mas também as formas de resistência. O processo de incorporação das novidades não se estabelece linearmente. Por isso, o modismo deixa de ser considerado com uma simples manipulação externa e necessita considerar, na análise, as elaborações dos sujeitos e grupos que, de forma mais ativa ou não, se colocam ante as pressões e as novidades de natureza teórica, onde o escamoteamento é apenas uma das possibilidades (Sá, 1995).

No modismo, o professor muitas vezes possui um desejo real de mudar, mas ingenuamente acredita que uma única ciência, uma única abordagem teórica, uma teoria superficial ou mal compreendida poderá resolver os problemas complexos e multideterminados como os da educação. Visões reducionistas e estreitas – que simplificam o complexo e tomam a parte pelo todo – conduzem, quando muito, a aproximações distorcidas, inúteis e enganadoras.

Esperamos ter demonstrado que as novidades teóricas se constituem modismos quando atuam na exterioridade dos problemas do contexto educativo, facilitando apenas a mudança dos discursos, sem

mudarem, na mesma proporção, os resultados e os procedimentos pedagógicos. Para que a proposição de uma inovação educacional não caia no modismo, faz-se necessário demarcar tanto as suas possibilidades quanto seus limites, bem como as suas implicações quando o educador busca implementá-la. Sem esses cuidados, todo o esforço teórico pode cair no vazio.

Se, de um lado, o trabalho formativo exige uma permanente vigilância, de outro, devemos trabalhar para que os educadores possam compreender a problemática educativa dentro de sua complexidade, reunindo forças e se organizando na busca de uma prática coerente com os objetivos da educação, sem perder a dimensão e a natureza da mesma. O trabalho formativo deveria visar ao desenvolvimento de "anticorpos" contra idéias infundadas e simplistas, criando um sistema de alerta permanente, capaz de detectar e imobilizar o ataque dos mais variados tipos de "vírus".

Ao discutirmos a interação dos campos constitutivos do desenvolvimento da arte de compreender as inovações, procuramos defender que os projetos de formação docente devem ser fundamentados nos princípios das ciências da educação e cada vez mais orientados para a prática educativa. Não apenas como uma vontade de governo ou de qualquer grupo de poder, mas contando com a participação efetiva dos educadores a partir da elaboração das propostas.

Do viés temporal entende-se que, entre a atitude que busca novos caminhos ou aquela que permanece nos caminhos conhecidos, existem caminhos intermediários. A simples e pura oposição entre passado/velho e futuro/novo nos mantêm parados, leva-nos ao caos ou a lugar nenhum. O verdadeiro objetivo da educação é conduzir e completar pessoas situadas geográfica e historicamente, não o de tirá-las da estrada pelas mais diferentes formas de atropelamento ou deixar que fiquem presas, esperando um milagre que as ponha em marcha. Como não existem milagres nem milagreiros, resta-nos a difícil e desafiante arte de nos equilibrar dentro do conflito, dialogando e construindo caminhos alternativos, sem nos refugiar no futuro, que existe apenas virtualmente, ou cristalizar e idolatrar o passado.

É no presente, encruzilhada dos caminhos passados e futuros, entre rotinas,

novidades e demandas concretas que devemos nos posicionar e construir dialética e dialogicamente novas alternativas. A mentalidade que rejeita estudar o passado ou

que o estuda com as viseiras de gurus é a grande adversária da compreensão do presente e dos esforços que empreendemos para tentar mudar a escola atual.

Referências bibliográficas

- APEL, H. J. Teoría y práctica de la educación del maestro. *Educación*, Tübingen, v. 49/50, p. 61-79, 1994.
- ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1988.
- BACHELARD, G. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BALZAN, N. C. A pesquisa em didática: realidades e propostas. In: CANDAU, V. M. (Org.). *A didática em questão*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1985. p. 23-31.
- BAUDRILLARD, J. *Sociedade de consumo*. Lisboa: Edições 70, 1991.
- CANDAU, V. M. O papel da didática e a formação de educadores: da exaltação à negação: a busca da relevância. In: _____ (Org.). *A didática em questão*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1985. p. 12-22.
- CARRAHER, T. N.; CARRAHER, D.; SCHLIEMANN, A. *Na vida dez; na escola zero*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- CASTELO BRANCO, L. M. O construtivismo e suas implicações pedagógicas. *ANDE*, São Paulo, v. 10, n. 17, p. 13-19, 1991.
- CORAZZA, S. M. Construtivismo: evolução ou modismo? *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 215-232, jul./dez. 1996.
- COSTA, M. A escola pública e a moda. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 42, n. 5/6, p. 369-371, maio/jun. 1990.
- COSTA, R. M. Custo Brasil em educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Brasília, v. 13, n. 2, p. 207-220, jul./dez. 1997.
- CUNHA, M. V. da. *A educação dos educadores: da escola nova à escola de hoje*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- DEL NERO, H. S. *O sítio da mente: pensamento, emoção e vontade no cérebro humano*. São Paulo: Collegium Cognitio, 1997.
- FAZENDA, I. C. A. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1999.
- FROMM, E. *A arte de amar*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1995.
- GARCIA, W. Planejamento e educação no Brasil: a busca de novos caminhos. In: KUENZER, A.; CALAZANS, M. J. C.; GARCIA, W. *Planejamento e educação no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996. p. 35-54.
- KNELLER, G. F. *A ciência como atividade humana*. Rio de Janeiro: Zahar; São Paulo: Edusp, 1980.
- LATOUR, B; WOOLGAR, S. *A vida de laboratório: a produção dos fatos científicos*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.

- LENOIR, Y.; LAROSE, F. Uma tipologia das representações e das práticas da interdisciplinaridade entre os professores do primário no Quebec. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 79, n. 192, p. 48-59, maio/ago. 1998.
- MAFRA, N. D. F. O professor se perde a face. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 1, n. 1, p. 25-28, 1998.
- MALDANER, O. A.; SCHNETZLER, R. P. A necessária conjugação da pesquisa e do ensino na formação de professores e professoras. In: CHASSOT, A.; OLIVEIRA, R. J. de. *Ciência, ética e cultura na educação*. São Leopoldo: Unisinos, 1998. p. 195-214.
- PUIGGRÓS, A. *Voltar a educar*. Rio de Janeiro: Agir, 1997.
- REGO, T. C. Educação, cultura e desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais. In: AQUINO, J. G. *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998. p. 49-71.
- ROSSO, A. J. O problema da moda na educação. *Alcance*, Itajaí, v. 1, n. 3, p. 86-105, 1995.
- ROSSO, A. J.; ETGES, N. J. O que pensam os professores de Ciências e Matemática da educação? *Alcance*, Itajaí, v. 6, n. 2, p. 15-25, out. 1999.
- SÁ, C. P. de. Representações sociais: conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. (Org.). *O conhecimento no cotidiano: representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 19-45.
- SILVA, Maria Helena G. F. Dias da. O professor e o seu desenvolvimento profissional: superando a concepção de algoz incompetente. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 19, n. 44, p. 33-45, abr. 1997.
- SOLÉ, I.; COLL, C. Os professores e a concepção construtivista. In: COLL, C. et al. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997. p. 9-28.
- VÁSQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

Recebido em 26 de fevereiro de 2001.

Ademir José Rosso, doutor em Educação (Ensino de Ciências Exatas e Naturais) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) é professor do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

Núbio Delanne Ferraz Mafra, mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), é professor do Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Abstract

This paper discusses the problem identified as fashion in the educational context. In discussing the theme, one tries to establish the phenomenon contour, its explicitness with some examples of its occurrence in school context. The fundamental concern is to associate the theme with teacher education and teaching practice, seeking the development of an attitude of research of what is really significant in education.

Keywords: teacher's formation; educational innovations; education.

Quando as diferenças são um “problema”?

Ana Lúcia Eduardo
Farah Valente

Palavras-chave: diferenças;
processos de
homogeneização econômica;
capitalismo.

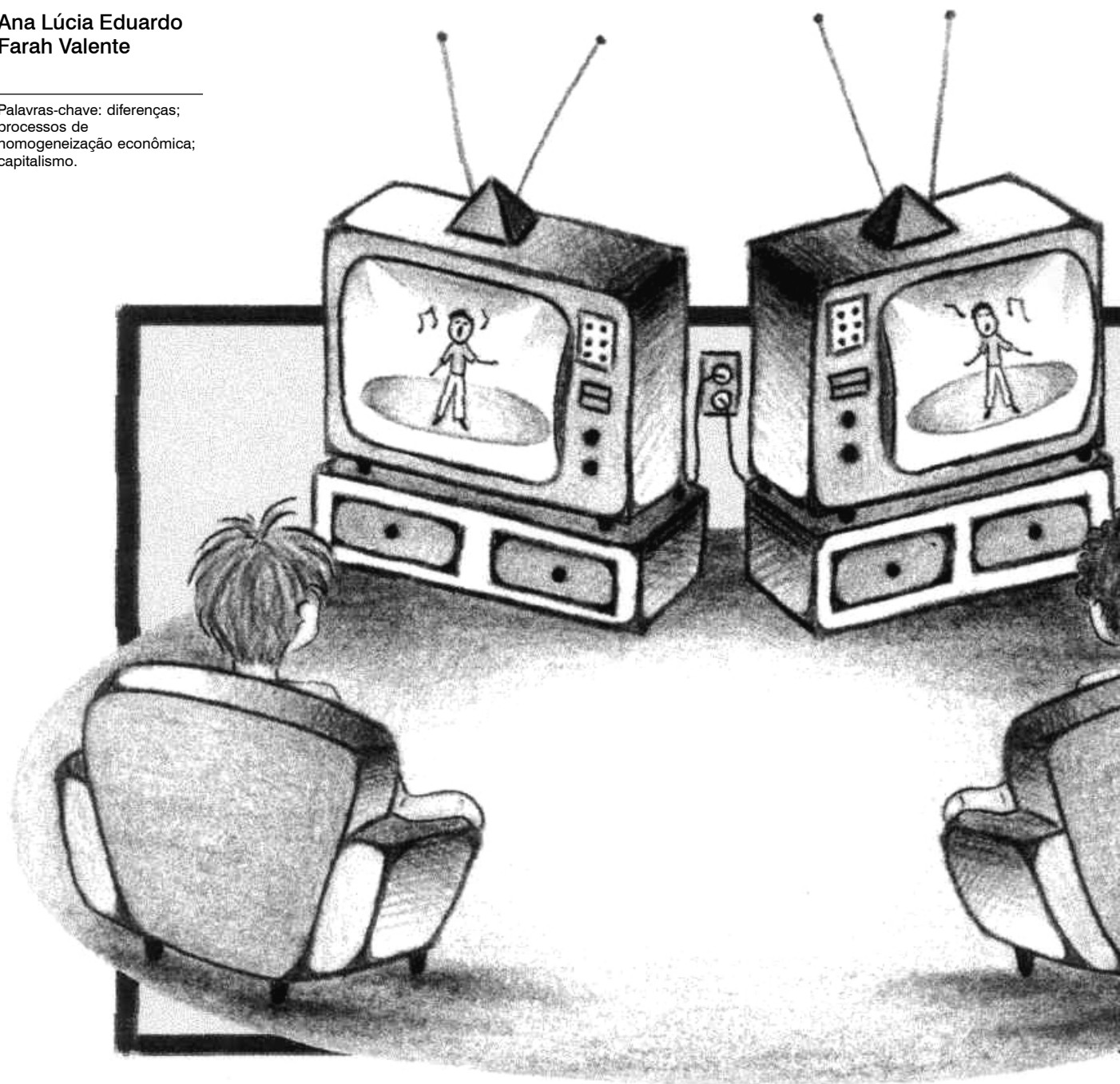




Ilustração: Vanessa Prezoto de Moraes

Reflete sobre os momentos em que a diferença aparece como um "problema", partindo da tese de que essa questão parece assumir um papel de destaque nas estratégias de resistência, na ocorrência de processos de homogeneização econômica do capitalismo. Da análise de alguns fatos históricos, constata-se que quatro grandes "crises", nas décadas de 30, 50, 70 e 90 do século 20, tornaram visíveis movimentos de reivindicação de diferenças culturais. Sua problematização coincide com a emergência de propostas de integração homogeneizadora, que procuram suprimir ou manter essas diferenças sob controle, de forma a não colocar em risco o seu projeto. A regularidade reconhecida na emergência dessas "crises" afina-se com a formulação de Mandel sobre as "ondas longas", inevitáveis e de caráter cíclico, por derivarem de leis internas do modo de produção capitalista.

Introdução

Ao resenharmos o livro *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos* (Gonçalves, Silva, 1998), questionamos a propriedade do emprego da palavra "multiculturalismo" para designar a

experiência brasileira com o tratamento do tema da diversidade cultural no campo da educação.

Com base nos argumentos de que:

a) a reivindicação do respeito à diferença cultural no Brasil historicamente partiu de grupos sobre os quais se impôs o universalismo europeu, isto é, índios e negros;

b) a luta desses grupos étnicos ganha significado enquanto relação oppositora diante de outras singularidades, ou seja, diante de outros grupos étnicos que advogam a hegemonia sobre os demais, com base em interesses políticos e econômicos;

c) a educação estrutura-se para legitimar uma organização sociocultural marcada pela contradição e que, por isso, abre a possibilidade de sua negação; e

d) a diferença cultural é condição e marca necessária da humanidade em sua interação com o meio, mas aparece na história marcada pela desigualdade, levantamos a seguinte questão: não seria pertinente pensar uma proposta educacional que contemplasse o contraditório processo de criação/significação da diversidade cultural para uma educação igualitária ou *para* a cidadania paritária? Uma proposta que tivesse, sobretudo, o compromisso de desvelar os usos sociais dos conhecimentos transmitidos que, como criações humanas, são passíveis de serem transformados?

Como disse, restaria encontrar o termo ou os termos mais apropriados para nomear esse processo, sem cair em redundâncias ou tautologias e sem aderir "às novas manias recém-importadas pelas elites na sua eterna e volúvel trajetória de modernização conservadora no País", procurando, assim, desorganizar "o consenso em torno das idéias hoje hegemônicas" (Haddad, 1998, p. 12). Na verdade, menos do que instaurar uma disputa apenas no campo da linguagem, o maior desafio talvez seja refletir sobre os momentos em que a diferença aparece como um problema e sobre a possibilidade de essa questão ser manipulada pelos grupos hegemônicos. O resgate da historicidade desses momentos parece-nos uma condição fundamental para a elaboração de estratégias mais consistentes, que façam oposição efetiva, num quadro de correlação de forças políticas desiguais. Em outra ocasião, foram traçadas as linhas gerais desses momentos e, considerando o grupo de trabalho Movimentos Sociais e Educação um fórum

importante de discussão, do qual também fazem parte os autores do livro resenhado, parece-nos oportuno trazer à baila a reflexão que vimos desenvolvendo, na condição de antropóloga, para que sua pertinência seja criticamente avaliada por estudiosos de outros campos do conhecimento interessados no tema. Certamente, uma interlocução proveitosa poderá aprimorar a análise, explorando aspectos obscuros e encaminhando a questão para perspectivas ainda não contempladas.

Homogeneização global e reivindicação de identidades plurais

Como se sabe, historicamente, o problema central da Antropologia tem sido, de um lado, o de pensar a humanidade como uma coisa só, formada por seres que compartilham uma mesma e única natureza e, de outro, compreender e definir essa natureza humana em relação à diversidade sociocultural produzida como sua marca distintiva e necessária. Por isso, o movimento de homogeneização implicado na globalização, e que tem promovido, como reação, contramovimento, o surgimento de identidades plurais, levanta indagações e nos permite aventar a tese de uma relação intrínseca entre esses dois movimentos, a princípio, paradoxais.

Numa perspectiva mais abrangente, sabe-se que o processo de globalização é um fenômeno conhecido, que representa o acirramento das contradições próprias do capitalismo em sua fase monopólica. No momento, ainda é difícil prever o desdobramento desse processo que, no entanto, para ser compreendido, deve ser analisado historicamente, com os olhos voltados para o passado. Entretanto, o presente que começa a moldar as previsões futuras traz também aos nossos olhos elementos e fatos novos, para novas reflexões. Admitindo-se a existência de processos globais que transcendem os grupos, as classes sociais e as nações, ou seja, os processos definidos pela forma de organização social, sabemos que atualmente o capitalismo se articula diferentemente. A constituição de blocos econômicos é expressão concreta dessa nova articulação.

Alguns estudiosos têm procurado chamar a atenção para o fato de que o processo de constituição de blocos econômicos é informado pela racionalidade instrumental, ou seja, por uma racionalidade econômica que excluiria a hipótese do irracional – as paixões, os afetos, o imaginário –, como motor da ação, no momento em que isso se manifesta em escala planetária. Enquanto um processo de integração, engendra a exclusão, uma vez que as normas e os valores que são fixados com vistas à integração encontrarão sempre aqueles que não os partilham. É essa racionalidade instrumental, que nega a existência da alteridade e que presidiu o funcionamento da sociedade ocidental, que deve ser examinada lucidamente como condição para a análise da construção de "comunidades regionais". Quando se trata de enfrentar os verdadeiros problemas de cada país, como o desemprego, as habitações insalubres e os baixos níveis educacionais da população, o verniz do grupo coeso é quebrado, e cada um passa a temer as iniciativas do vizinho, tentando se prevenir. Um modo de reação à racionalidade instrumental tem sido os movimentos de reivindicação de identidades étnicas, que colocam em cena "o narcisismo das pequenas diferenças", gerando exclusão e xenofobia. Esses movimentos exprimem uma vontade de manter um estado de coisas passado, diante do avanço da uniformização e, paradoxalmente, coexistem com a racionalidade instrumental.

Partindo dessa premissa geral de análise da atualidade, nossa tese é que, na ocorrência de processos de homogeneização econômica, a questão da diferença cultural parece assumir papel de destaque nas estratégias da resistência, mesmo que o capitalismo esteja assentado em diferenças que promovem o acesso desigual à riqueza material e espiritual entre as classes sociais. Não que essa questão deixe de ser informada por diferenças de classe, mas a diferença cultural *aparece* como tendo autonomia e capacidade explicativa própria.

Em razão das contradições, que são inerentes a esse modo de produção, é a partir de sua plena instauração no mundo ocidental que as "crises" passam a ser recorrentes.¹ Essa posição foi hegemonicamente alcançada pelo capitalismo por ocasião das duas grandes guerras mundiais, no início do século 20. A Primeira Guerra Mundial originou-se do desequilíbrio europeu instaurado pela iniciativa colonialista do século 19, com a partilha da África em colônias e da Ásia em zonas

¹ Em razão dos limites de espaço e dos propósitos deste trabalho, não serão discutidos em detalhes os fatos históricos que se seguem.

de influência. Com a Revolução Soviética de 1917, acredita-se que essa guerra foi abreviada. A Segunda Guerra Mundial foi desencadeada pela Alemanha, conduzida pela política expansionista de Hitler, reacendendo as divergências entre os adversários da guerra anterior. Essas divergências foram agudizadas pela crise de superprodução de 1929 que atingiu os Estados Unidos da América (EUA) e se refletiu mundialmente nos demais países. Para superar os problemas da superprodução, paralisou-se o processo produtivo, e muitos trabalhadores foram despedidos, diminuindo ainda mais o consumo. A intervenção estatal foi necessária para reordenar a política econômica americana que, reabilitada, pôde desempenhar um papel fundamental no conflito bélico.

No período entre as guerras (1919-1938), as contradições do capitalismo promoveram crises que conduziram os trabalhadores a se organizar contra os interesses da burguesia. Os movimentos trabalhistas percorreram um gradiente diversificado de reivindicações que iam desde a exigência por melhores salários até as propostas revolucionárias de transformação das relações sociais. Por seu turno, a radicalização dos trabalhadores diante da péssima situação em que viviam promoveu a organização da burguesia industrial e financeira, que pretendia manter seus interesses. Os movimentos nazifascistas desse período vão justamente exprimir essa reação da classe dominante. Empregando agressivamente em seu discurso idéias nacionalistas, esses movimentos manipularam os anseios populares de segurança no emprego, de controle inflacionário e de fim do empobrecimento crescente, em direção a um adversário "racial".

Especialmente na Alemanha, as massas populares receptivas aos apelos autoritários passaram a atribuir a responsabilidade pelas dificuldades econômicas que estavam enfrentando aos judeus e a todos aqueles que em razão de diferentes características culturais, como religião, e fenotípicas, como cor, não se enquadrassem na ideologia de "pureza da raça" ou "da raça ariana". A perseguição sofrida pelos judeus, a pretexto dessa ideologia, na verdade, encobria o fato de formarem um grupo econômico poderoso, controlador do bloco dominante, que passou a contrariar os interesses da burguesia monopolista emergente, controladora do capital industrial associado ao capital financeiro (Laclau, 1978).

Não levando em conta o processo histórico que promovia a degradação de suas condições de vida, essas massas passaram a atribuir aos judeus e a todos aqueles que, em razão de diferentes características, não se enquadravam na ideologia nazista a responsabilidade pelas dificuldades econômicas que estavam enfrentando. Nesse ideário importava eliminar a diferença, suprimindo a presença física dos portadores de signos diferenciais. Nesse deslocamento ideológico, que mobilizou as massas contra um sujeito racial, foi eliminada a possibilidade da luta de classes, desconectando o movimento nazista de qualquer perspectiva socialista.

Como resultado da Segunda Guerra, os EUA e a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) emergiram como grandes potências que tentavam delimitar suas áreas de influência. No pós-guerra, com a Guerra Fria mobilizando as duas potências e a reconstrução européia, o avanço industrial no mundo foi imenso. No chamado mundo ocidental, aliado dos americanos, os governos dos países assumiram o controle da economia, procurando garantir a segurança e o bem-estar da maioria da população. O crescimento da indústria americana e européia foi acompanhado por um importante progresso da técnica. Com o desenvolvimento da tecnologia, dentre outras inovações, os meios de comunicação, especialmente a televisão, passaram a difundir informações para todos os cantos do mundo. A massa de telespectadores culturalmente diversa, para a qual esse meio de comunicação se dirige, começou a ter os seus usos e costumes homogeneizados. O grande desenvolvimento industrial, que permitiu a padronização das ofertas difundidas pelos meios de comunicação e a ampliação do mercado consumidor, promoveu, nesse processo de homogeneização, os contornos de uma cultura de massas.

Contudo, uma segunda "crise" é instaurada pelo processo de transformação e modernização da indústria na década de 50. Conforme analisa Costa (1993, p. 21), com a retomada do desenvolvimento ocorreu um poder maior para a classe trabalhadora, em razão da oferta de empregos, bem como foram alteradas as relações entre as gerações. Segundo a autora, "os trabalhadores jovens passaram a gastar muito mais dinheiro do que em anos anteriores, o que tornou possível a criação de

um mercado de consumo para adolescentes e jovens", permitindo a criação de um mercado de consumo destinado a essa clientela. Passados os primeiros anos de euforia, contraditoriamente, os setores mais frágeis da classe operária passaram a conviver com os riscos do desemprego, e as camadas médias viram inviabilizados os seus projetos de ascensão ou de manutenção do *status* social. No processo de resistência à marginalização, a diferença tornou-se bandeira de luta dos movimentos da contracultura, que reagiram ao processo de elaboração de uma cultura de massas homogeneizada pela indústria.

Na década de 60, na Europa e nos EUA, surgiram o movimento *hippie*, a mais popular manifestação contra a cultura de massa, e os *skinheads*. Esses movimentos de "contracultura"² diferenciavam-se do ponto de vista de sua composição social e nas formas escolhidas para exprimir sua insatisfação, mas ambos procuravam diferenciar-se da homogeneização imposta pela cultura de massas, ora recusando o consumo, ora através da revolta e da dissidência social e política. Os jovens que aderiram ao movimento hippie, vinculados à classe média, não tinham grandes perspectivas de incorporação ao mercado de trabalho, em vias de saturação. Reagindo ao clima de medo reinante durante a Guerra Fria, por estarem expostos aos riscos de convocação para o combate em guerras eventuais, como ocorreu no Vietnã, reclamavam pela paz no mundo, defendendo propostas pacifistas de reforma interior, para promover a transformação da sociedade. Os *skinheads*, grupos de jovens oriundos da classe operária inglesa, também procuravam diferenciar-se, buscando reforçar a identidade do grupo mediante a adoção de valores idealizados e de condutas violentas e estereotipadas do próprio grupo.

Também o movimento feminista organizado ressurgiu com vigor redobrado nessa época. Desde a Revolução Francesa e atravessando o século 19, as mulheres vinham denunciando a sujeição em que eram mantidas, nas várias instâncias sociais, especialmente as difíceis condições de trabalho impostas a elas. Esses movimentos foram sistematicamente reprimidos e combatidos ao longo do tempo, ganhando, no século 20, uma dimensão que transcendia a luta pelos direitos civis. Nesse momento, buscou-se descrever a

opressão da cultura masculina, revelando os mecanismos sociais e psicológicos da marginalização feminina, bem como elaborar estratégias de liberação integral das mulheres, inclusive de seus corpos e desejos.

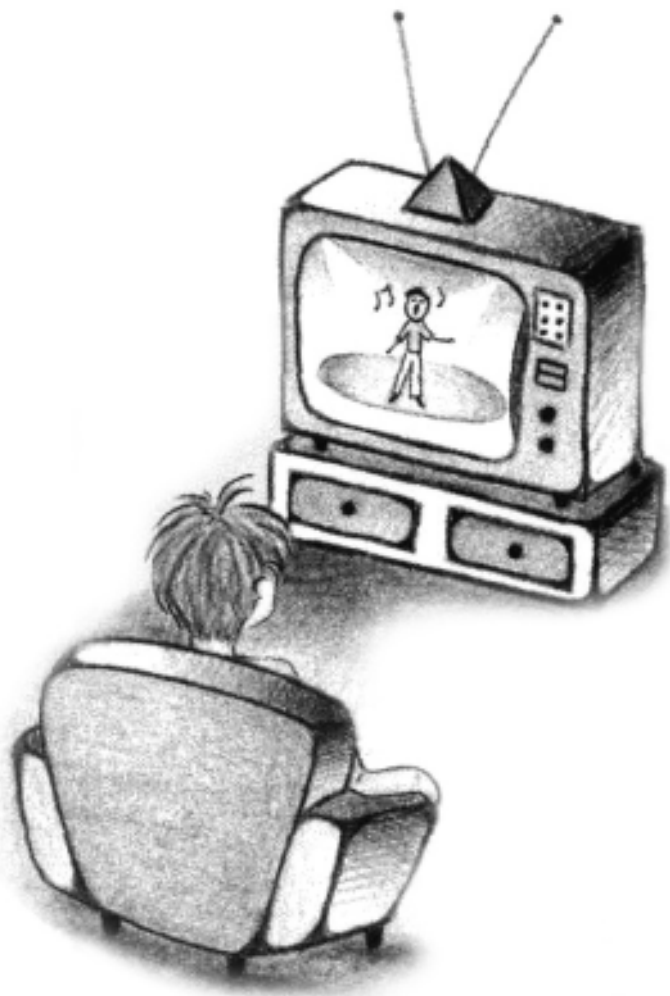
Além dessas organizações, como que anunciando o prenúncio da "crise dos anos 70", em 1968 eclodiu um movimento estudantil em Paris e nas mais importantes cidades do mundo. Alimentado pelo ideário dos movimentos de contestação ao "sistema", passou a pressionar os governos para a democratização das oportunidades educacionais, escapando ao controle e à manipulação dos tradicionais partidos e organizações de esquerda.

Na década de 70, agudizaram-se as contradições processadas na "crise" anterior. Em 1974, uma crise de alcance mundial foi instaurada quando os países árabes fornecedores de petróleo passaram a adotar uma política de preços altos. Os efeitos da "crise" foram generalizados mundialmente e resultaram na quebra da economia internacional. Incentivos suplementares foram dados à pesquisa científica, para serem aplicados na indústria, em busca de alternativas que substituíssem, como combustível, o petróleo e seus derivados. O avanço técnico decorrente, mais uma vez, teve consequências marcantes nas relações de produção. A capacidade produtiva das indústrias foi ainda mais potencializada, e o processo de liberação de trabalhadores foi ainda mais agudizado, crescendo os riscos de marginalização e exclusão social. A partir desse momento, os países europeus, que desde o pós-guerra vinham construindo a União Européia – experiência mais antiga de bloco econômico, idealizada em razão da perda da hegemonia –, passaram a fazer várias restrições à presença dos imigrantes.³

Não se fizeram tardar os problemas decorrentes dessa situação. Dentre eles, o mais temido: o desemprego. Sem garantias de trabalho, não era mais possível manter as políticas de migração que caracterizaram os momentos de crescimento econômico. Obstáculos cada vez maiores foram definidos para impedir a vinda e a permanência de populações estrangeiras nos países onde, até então, eram bem-vindas. Afinal, o emprego passava a não ser mais garantido nem para a população nativa. Despojados da certeza de sobrevivência como trabalhadores e, muitas vezes, sem

² Embora os movimentos de reação tenham tido um caráter contestatório, nascendo e se formando no interior da cultura de massas, contraditoriamente, passaram a funcionar segundo as leis do mercado. Graças ao poder de difusão da mídia, o estilo alternativo que propunham passou também a ser difundido em larga escala.

³ Em que pese os limites impostos aos processos de imigração, estima-se que, no início de 1970, cerca de 7,5 milhões haviam migrado para os países desenvolvidos da Europa. Essa questão, politicamente delicada, passou a ser motivo de especial preocupação desses países a partir de 1974.



terem a compreensão adequada do que estava ocorrendo, canalizaram o sentimento de insegurança e a instabilidade para aqueles que estavam mais próximos e que também portavam marcas diferenciais. No entendimento dessas pessoas, eram "os outros", "os estrangeiros", os verdadeiros responsáveis pela condição caótica a que suas vidas e as de suas famílias foram submetidas.

Um clima de tensão entre "nacionais" e "estrangeiros" espalhou-se com rapidez. Logo, ações de flagrante xenofobia se fizeram notar. Sob formas virulentas ou revestidas de sutileza, ensaiava-se agudizar a já conhecida marginalização dos imigrantes, rumo à exclusão total. Aqueles que antes eram admitidos como mão-de-obra boa e barata, para realizar trabalhos de baixo prestígio social, passavam a ter negada sua condição de cidadãos. A partir desse momento, evidencia-se a profusão de regulamentos que buscaram impedir a chegada de outros imigrantes e a elaboração de dispositivos destinados a encorajar

⁴ Ilustrativo dessa situação foram as reações portuguesas à presença de dentistas brasileiros no início dos anos 90 e outras situações de constrangimento por que passaram turistas brasileiros em viagem à Portugal, que melindraram as relações diplomáticas entre os dois países.

o retorno dos imigrantes aos seus países de origem (Valente, 1998). Essas medidas, contudo, tiveram pouco sucesso, e os países europeus, finalmente, começaram a compreender que a imigração é um fenômeno durável e irreversível.

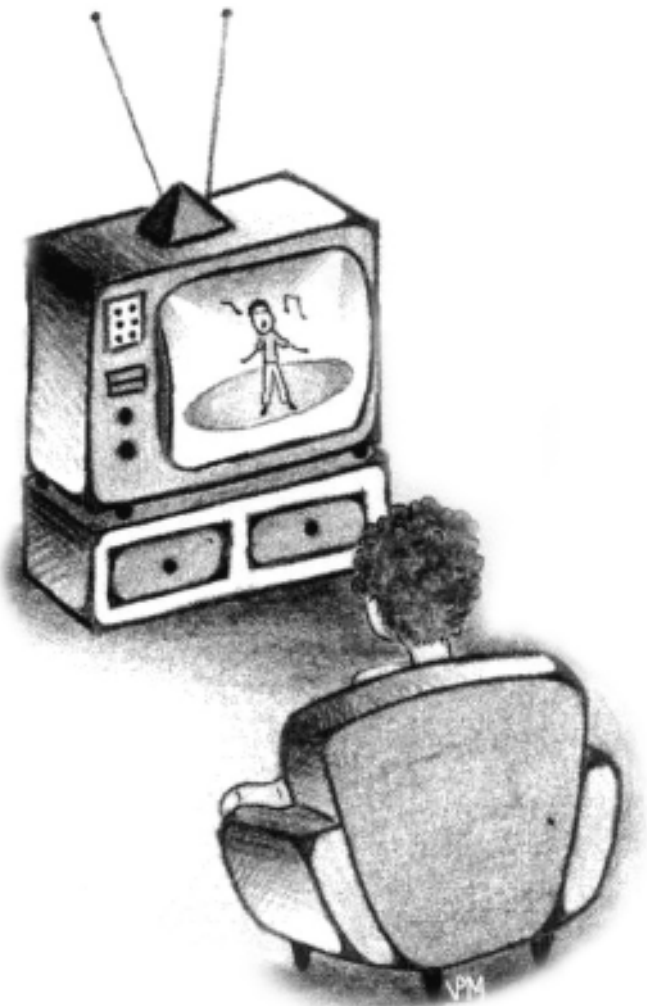
Porém, o contexto de crise econômica hostil aos imigrantes passou a operar em detrimento das populações estrangeiras recém-chegadas do chamado "Terceiro Mundo", tornando a distinção entre imigrantes comunitários e extracomunitários cada vez mais importante, já que a regulamentação da UE beneficia os primeiros.⁴ Este é o caso dos fluxos de origem africana, que caracterizariam a migração dos anos 90, retomando a importância da clandestinidade e da camuflagem do asilo político (Bastienier, Dasseto, 1993). Além disso, milhares de migrantes dos países do Leste afluíram aos países do Ocidente Europeu, surpreendidos com as drásticas mudanças econômicas que os atingiram. Com o fim da Guerra Fria a queda do muro de Berlim e o colapso da ex-URSS, dividida em vários Estados independentes, fragmentou-se também seu poder político e econômico. O retorno à economia de mercado capitalista dos países antes habituados às regras socialistas promoveu o empobrecimento de amplas parcelas da população. Nos EUA, os distúrbios que começaram em Los Angeles e se espalharam por outras cidades, em maio de 1992, atestaram a persistência do racismo entre os norte-americanos e reforçaram a avaliação de que as manifestações eram resultado da frustração dos negros por não terem a oportunidade de dividir o "sonho americano" com o resto do país. Desse modo, aceitar as diferenças e se enriquecer com elas permanece sendo um problema que ninguém sabe resolver na hora atual, porque supõe o reconhecimento da alteridade que, justamente, é colocado em questão.

Retomando a nossa tese inicial, essas quatro grandes "crises" do capitalismo que engendraram os processos de homogeneização, nas décadas de 30, 50, 70 e 90, numa surpreendente regularidade de uma vintena de anos, em média, tornaram visíveis processos de reivindicação das diferenças culturais. Dito de outra maneira, as diferenças culturais aparecem como um "problema" quando movimentos de integração homogeneizadora procuram suprimi-las ou mantê-las sob controle, de forma a não colocar em risco

o seu projeto. Essa preocupação com as diferenças, transformando-as em um "problema", quando são marcas distintivas e necessárias da condição humana – não podendo ser, pois, epifenômenos –, parece cumprir a função de deslocar para outra instância de embate as contradições econômicas próprias do capitalismo. Nesse caso, supomos que a discussão sobre a verdadeira raiz do problema é abandonada, contentando-se em mascará-la e em buscar medidas paliativas e reformadoras no campo cultural.

Essas "crises" universais⁵ manifestam-se de maneira singular. No Brasil, sem contar a imposição do universalismo europeu sobre índios e negros, durante o período colonial, a partir da década de 30, a política de modernização industrial, legitimada por um ideário nacionalista, imprimiu outra direção ao tratamento da diferença, que passou a ser objeto de reflexão a respeito da nossa constituição como povo e da formação de uma sociedade nacional. As preocupações dos governantes voltaram-se para o desaparecimento das diferenças culturais dos contingentes envolvidos. Foram dois os principais alvos dessa tentativa: o abasileiramento dos descendentes de imigrantes, principalmente italianos, alemães e japoneses, de maneira a que não constituíssem quistos culturais que ameaçassem o projeto da nação, e a destruição das tradições culturais africanas, que se contrapunham aos planos de construção de um Brasil branco, ocidental e cristão.

Na década de 50, como se sabe, um projeto financiado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) propiciou a realização de estudos sobre a situação racial em vários países, inclusive o Brasil. Já naquela oportunidade, os estudos no País apontavam para a existência de problemas entre brancos e negros e preocupavam-se em desmistificar a chamada "democracia racial brasileira" (Valente, 1996). Houve outros momentos em que a questão da diferença cultural ocupou a cena política e educacional do País, como nas discussões em torno da chamada "educação popular", a partir da década de 60, que envolveu os educadores por mais de 25 anos. Nos anos 70, num momento de efervescência política no Brasil, movimentos sociais passaram a ser organizados, inclusive aqueles portadores de signos de diferença, como o



movimento negro. Organizavam-se para reivindicar melhores condições de vida, de trabalho e um maior espaço de expressão, em resposta ao modelo econômico implantado pelos militares, caracterizado pela concentração de renda e por uma conjuntura política repressiva, com apoio internacional.

Atualmente, mais uma vez a questão da diferença emerge no conjunto das preocupações de intelectuais e pesquisadores brasileiros, em resposta a um clima de animosidade preocupante e sob a influência da produção acadêmica americana e européia. No início dos anos 90, começaram a ser organizados grupos na periferia das cidades, como a de São Paulo, que, inspirados pela ideologia neonazista, têm feito vítimas fatais entre os negros e os nordestinos (Valente, 1996). Nos países do Mercado Comum do Sul (Mercosul), em particular na Argentina, os problemas sociais existentes estão acirrando a discriminação contra bolivianos, paraguaios e peruanos, levando à proposição de medidas para restringir a imigração (Gazir, 1998).

⁵ Universais porque, onde se realizam, as contradições do capitalismo evidenciam-se com maior clareza.

Racismo e xenofobia no plano nacional e regional parecem reafirmar a nossa tese, impondo a necessidade de uma reflexão atenta que propicie a compreensão histórica desse processo. Voltar os olhos para o passado, buscando avaliar as lições vividas no Brasil e no plano internacional, é exigência imprescindível para não cometermos os mesmos erros e equívocos. A começar pela crença de que a problemática sobre diversidade cultural é uma "novidade".

As "crises" e as "ondas longas" de Mandel

É de se imaginar que, em tempos de "pós-tudo", a busca pela regularidade seja considerada um procedimento anacrônico. Entretanto, sem qualquer intenção inicial de encontrar uma suposta regularidade, constatamos a sua existência a partir da análise de alguns dados históricos. De fato, essa regularidade constatada tem algo de arbitrário, como ocorre com qualquer tentativa de periodização histórica, mas sem a intenção de definir momentos fixos, estanques. Significa dizer que essa proposição não abandona a perspectiva de processo, do fluxo histórico que, contraditória e cumulativamente, pode informar momentos diferentes no tempo e no espaço. Assim, considerando o pressuposto de que movimentos de homogeneização da economia desencadeiam manifestações heterogêneas no campo cultural, vale indagar até que ponto a compreensão dos primeiros pode iluminar a discussão dos momentos em que as diferenças são ou passam a ser um problema. Ou, ainda, verificar o valor heurístico dessa reflexão.

A regularidade que reconhecemos nas emergências de "crises" do capitalismo, semelhante a movimentos cíclicos, nos remete à formulação de Mandel, para quem "o andamento cíclico do modo de produção capitalista ocasionado pela concorrência manifesta-se pela expansão e contração sucessivas da produção de mercadorias e, conseqüentemente, da produção de mais-valia". Na medida em que há discrepâncias entre a produção de mais-valia, sua realização e a acumulação de capital, "o fato de que tais discrepâncias não possam ser atribuídas ao acaso, mas derivem das leis internas do modo de produção capitalista, é a razão para a

inevitabilidade das oscilações conjunturais do capitalismo" (Mandel, 1985, p. 75).

Segundo Singer (1985, p. xiv), Mandel, ao montar o painel histórico do capitalismo, percebe períodos marcados por revoluções tecnológicas, com duração média de 50 anos, que coincidem com os chamados "ciclos de Kondratieff",⁶ conhecidos na literatura econômica: o primeiro, do século 18 até a crise de 1847; o segundo, de 1848 a 1893; o terceiro, de 1894 a 1939, e o quarto iniciado em 1940. Segundo Mandel (1985, p. 84),

cada um desses longos períodos pode ser subdividido em duas partes: uma fase inicial, em que a tecnologia passa efetivamente por uma revolução (...) caracterizada por uma taxa de lucros ampliada, *acumulação acelerada* (...). Essa fase inicial dá lugar a uma segunda, em que já ocorreu a transformação real da tecnologia produtiva (...) em conseqüência, essa fase se torna caracterizada por lucros em declínio, *acumulação gradativamente desacelerada*.

Seguindo esse esquema, as fases de crescimento acelerado seriam: até 1823; de 1848 a 1873; 1894 a 1913; 1940 a 1945 e 1948 a 1966. As fases de crescimento desacelerado corresponderiam: de 1824 a 1847; 1874 a 1893; 1914 a 1939; a partir de 1967.

Para Mandel (1985, p. 85), essas "ondas longas" não se manifestam mecanicamente, mas resultam de flutuações cíclicas⁷ e "jamais como uma espécie de superposição metafísica dominando essas flutuações". E afirma que,

uma vez estabelecido que as curvas ascendente e descendente de uma "onda longa" são determinadas pelo entrecruzamento de fatores muito diversos, e que se enfatizou que essas "ondas longas" não possuem a mesma periodicidade embutida dos ciclos clássicos no modo de produção capitalista, não há razões para negar a sua íntima conexão ao mecanismo central, que por sua própria natureza constitui uma expressão sintética de todas as mudanças a que está permanentemente sujeito o capital: as flutuações na taxa de lucros (idem, ibidem, p. 90).

Mesmo apontando inúmeros limites e erros atribuídos à ortodoxia, Singer (1985, p. xvi) considera o enfoque de Mandel fundamentalmente correto, "ao combinar na mesma análise a evolução no plano

⁶ Economista russo que desenvolveu reflexão sobre os ciclos longos nos anos 20.

⁷ "Numa fase de expansão, os períodos cíclicos de prosperidade serão mais longos e mais intensos, e mais curtas e mais superficiais as crises cíclicas de superprodução. Inversamente, nas fases da longa onda, em que prevalece uma tendência à estagnação, os períodos das crises cíclicas de superprodução serão mais longos e mais profundos" (Mandel, 1985, p. 85).

tecnológico, as transformações no plano econômico e os eventos no plano político", compondo uma visão mais abrangente do capitalismo, que supera as análises de caráter economicista. Considerando que mudanças nessa tríade implicam, necessariamente, transformações no plano cultural, uma primeira aproximação com a análise precedente permite-nos alinhar algumas reflexões sobre os momentos em que as diferenças são um problema.

O princípio metodológico de Mandel para a delimitação das "ondas longas" é iniciar cada período no ano após a crise que vem de terminar um "ciclo clássico", e terminar o período num ano de crise. Para ele,

como esses anos não são completamente idênticos em todos os países capitalistas, escolhemos os anos de crise do país capitalista mais importante, aquele que estabelece a tendência para o mercado mundial, isto é, a Grã-Bretanha até a Primeira Guerra Mundial e em seguida os Estados Unidos (Mandel, 1985, p. 85, nota 28).⁸

Ao apontarmos os anos 30, 50, 70 e 90 como décadas em que os processos de reivindicação da diferença cultural se tornaram visíveis, esse princípio metodológico de Mandel foi respeitado, tomando-se, entretanto, a experiência europeia como exemplar, na medida em que, como foi dito, foi lá que se estabeleceu primeiramente a tendência atual de organização capitalista em blocos econômicos.

Embora nessas décadas sejam engendrados movimentos de homogeneização econômica, estes não parecem guardar as mesmas características, em que pesem expressarem a agudização crescente das tendências gerais do capitalismo. Seguindo o esquema de Mandel, em torno dos anos 30 e 70 se iniciam ondas longas com tonalidade de estagnação, ao passo que nos anos 50 se inicia uma onda longa com tonalidade expansionista, assim como nos anos 90, avançando para um período não analisado pelo autor. No argumento de Mandel, a tecnologia ocupa um papel fundamental na passagem de uma onda longa à outra, com tonalidades diferentes.

Em linhas gerais, já foram apontados os aspectos que permitem a compreensão desses momentos na perspectiva das reivindicações das diferenças culturais. De fato, na década de 50, o avanço tecnológico

é surpreendente, mas não se deve menosprezar as variáveis sociais e políticas que podem facilitar a compreensão de quando as diferenças são um problema. Os anos 50, de *boom* econômico mundial, marcam o momento em que se coloca na pauta de discussão o tratamento que a diversidade cultural recebera no momento anterior. Politicamente era preciso romper com o passado da experiência nazista, combatendo o racismo. Restabelecida a capacidade produtiva, era possível promover o respeito à diversidade do mercado consumidor, como foi sugerido. No entanto, segundo Wallerstein (1990, p. 48),

se se quer maximizar a acumulação do capital, é preciso, simultaneamente, minimizar os custos de produção (e por consequência os custos da força de trabalho) e minimizar igualmente os custos dos problemas políticos (e por consequência minimizar – e não eliminar, porque isso é impossível – as reivindicações da força de trabalho). O racismo é a fórmula mágica favorecendo a realização de tais objetivos.

Operacionalmente, o racismo – na expressão de Balibar (1990, p. 33), "racismo sem raças", cujo tema dominante não é a herança biológica, mas a irreducibilidade das diferenças culturais – toma a forma de "etnicização" da força de trabalho, ou seja, permite a hierarquização de profissões e remunerações na sociedade. Desse modo, na década de 50, que num primeiro momento aparece como redentora das diferenças, logo se empreende um movimento de sua negação que desencadeia reações no campo político-cultural, sem que essas diferenças deixem de ser manipuladas em proveito da indústria cultural. Os acontecimentos que marcaram os anos 60 resultam desse momento de gestação, estendendo-se até a década de 70.

Nas décadas de 30 e 70, de estagnação, cujos fatos emblemáticos foram a guerra e os preços do petróleo, quando os riscos de desemprego eram evidentes, devido ao retrocesso na produção material, parece mais fácil compreender porque, tendencialmente, os portadores de signos diferenciais foram os primeiros a perder posições no mercado de trabalho. Já na década de 90, iniciada como um momento de expansão do capital e justificada pelo ideário neoliberal, a análise torna-se mais complexa e delicada, inclusive porque se trata de um processo em andamento.

⁸ Na verdade, o autor segue o preceito enunciado no prefácio da 1ª edição de *O capital*, quando Marx justifica o estudo do modo de produção capitalista na Inglaterra, por ser o seu campo clássico, na medida em que, sendo consideradas as tendências que operam e se impõem na produção capitalista, "o país mais desenvolvido não faz mais do que representar a imagem futura do menos desenvolvido" (Marx, 1980, p. 5).

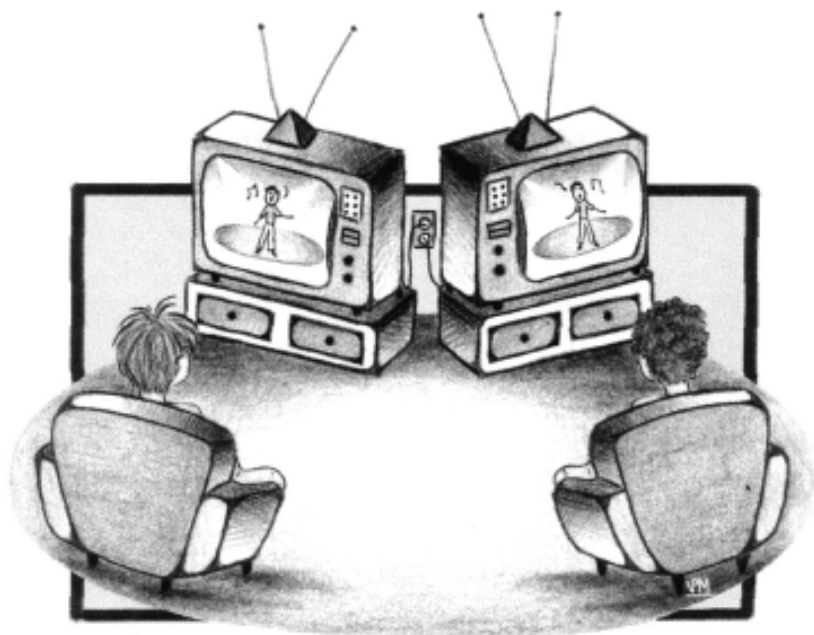
Na década de 90, é possível verificar um incremento tecnológico, que caracterizaria uma onda longa de tonalidade expansionista, não apenas implicando a mudança dos processos de produção existentes, mas também a criação de novos bens e serviços de consumo, propiciando o surgimento de novos ramos de produção, como aliás ocorre em outras revoluções tecnológicas. Dentre os aspectos que caracterizariam o capitalismo contemporâneo, a terceirização tornou-se estrutural, com a fragmentação e a dispersão de todas as esferas da produção. Fundamentalmente resultante do desenvolvimento das forças produtivas, que autonomiza e multiplica atividades de intermediação, a terceirização também diversifica o consumo, expandindo o de serviços. Se, a princípio, os avanços tecnológicos tendem a liberar a mão-de-obra, podendo comprometer a produção capitalista, uma vez que não havendo trabalho vivo não há produção de mais-valia, como afirma Singer (1985, p. xxxii):

Com o grande aumento do exército industrial de reserva cresceu a disponibilidade de força de trabalho, permitindo o ressurgimento de formas arcaicas de exploração, tais como empresas familiares e trabalho em domicílio. Essas formas muitas vezes são estimuladas por capitais monopólicos, que demitem operários para subcontratar seus serviços como fornecedores externos. Como resultado, cai o nível de remuneração dos trabalhadores e

se recupera a taxa de mais-valia e, mais ainda, graças à menor composição orgânica do capital dos "novos setores", a taxa de lucro.

O que dizer a respeito dos movimentos de reivindicação de diferenças culturais da década de 90, sobre os quais se tem uma fundamentação empírica que não corresponde a uma análise mais cuidadosa? De alguma maneira esses movimentos parecem retomar as tendências percebidas na década de 50: de um lado, resgatam sua legitimidade diante do momento anterior, na década de 70, quando a diferença é tomada como bode expiatório da difícil situação econômica; de outro, cria-se a expectativa de que, num momento subsequente, esses movimentos passem a ser negados e manipulados pela lógica capitalista.

Se as flutuações na taxa de lucros constituem o mecanismo central de todas as mudanças a que está sujeito o capital, respondemos parcialmente à pergunta enunciada no título desse texto. Contudo, evitando-se o viés economicista, bem como o "desencantamento" da discussão sobre as diferenças, outros aspectos sociais, culturais e políticos devem, necessariamente, mediar essa reflexão. No momento atual, como questões implícitas naquele mecanismo, ainda é preciso explorar a tese da etnicização da força de trabalho e, sobretudo, a centralidade ou não da categoria trabalho – temas a serem discutidos em outra oportunidade.



Referências bibliográficas

- BALIBAR, Etienne. Y a-t-il un "néo-racisme"? In: BALIBAR, E.; WALLERSTEIN, I. M. (Dir.). *Race, nation, classe: les identités ambiguës*. Paris: La Découverte, 1990. p. 27-41.
- BASTENIER, A.; DASSETO, F. *Imigration et espace public: la controverse de l'intégration*. Paris: Ciemi/L' Harmattan, 1993.
- COSTA, Márcia Regina da. *Os "carecas do subúrbio": caminhos de um nomadismo moderno*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- GAZIR, Augusto. Argentina estuda limitar a imigração. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 25 out. 1998. Mundo. p. 15.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha B. Gonçalves e. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. (Coleção Trajetória).
- HADDAD, F. (Org.) *Desorganizando o consenso: nove entrevistas com intelectuais à esquerda*. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1998.
- LACLAU, Ernesto. *Política e ideologia na teoria marxista: capitalismo, fascismo e populismo*. Tradução de João Maia e Lúcia Klein. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- MANDEL, Ernest. *Capitalismo tardio*. Apresentação de Paul Singer. Tradução de Carlos Eduardo S. Matos, Regis de Castro Andrade e Dinah de A. Azevedo. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985. (Os Economistas).
- MARX, Karl. *O capital*. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. Livro I, v. I.
- SINGER, Paul. Apresentação. In: MANDEL, Ernest. *Capitalismo tardio*. Apresentação de Paul Singer. Tradução de Carlos Eduardo S. Matos, Regis de Castro Andrade e Dinah de A. Azevedo. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985. (Os Economistas). p. vii-xxxiii.
- VALENTE, A. L. E. F. *Ser negro no Brasil, hoje*. 15. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- _____. Para além do multiculturalismo: a educação intercultural na Europa. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 79, n. 191, p. 7-18, jan./abr. 1998.
- WALLERSTEIN, Immanuel. Universalisme, racisme, sexisme: les tensions idéologiques du capitalisme. In: BALIBAR, E.; WALLERSTEIN, I. M. (Dir.). *Race, nation, classe: les identités ambiguës*. Paris: La Découverte, 1990. p. 42-53.

Recebido em 7 de março de 2001.

Ana Lúcia Eduardo Farah Valente, doutora em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo (USP), com pós-doutorado na Université Catholique de Louvain, Bélgica, é professora adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), atuando no curso de graduação em Ciências Sociais e no Programa de Mestrado em Educação.

Abstract

We intend to study at which moment the term difference appears as a "problem", starting from the thesis that this subject seems to assume a prominent position on strategies of resistance in the occurrence of homogenized economical processes of capitalism. From analysis of some specific historical facts we verified that four great "crisis", at the 30's, 50's, 70's and 90's, made visible revindicating movement of cultural differences. Its problematic coincides with the emergency for homogenized integration proposals, trying to suppress or to maintain those differences under control, in order to not take in risk its project. The regularity recognized in the emergencies of those "crises" agrees with Mandel's formulation about "long waves", which are inevitable and of recurrent character, because they derive of internal laws in the way of capitalistic production.

Keywords: differences; homogeneized economical process; capitalism.

A promoção automática na década de 50: uma revisão bibliográfica na RBEP

Cláudia de Oliveira
Fernandes

Palavras-chave: ciclos;
avaliação; promoção
automática; progressão
continuada; aprovação;
repetência; fracasso escolar.

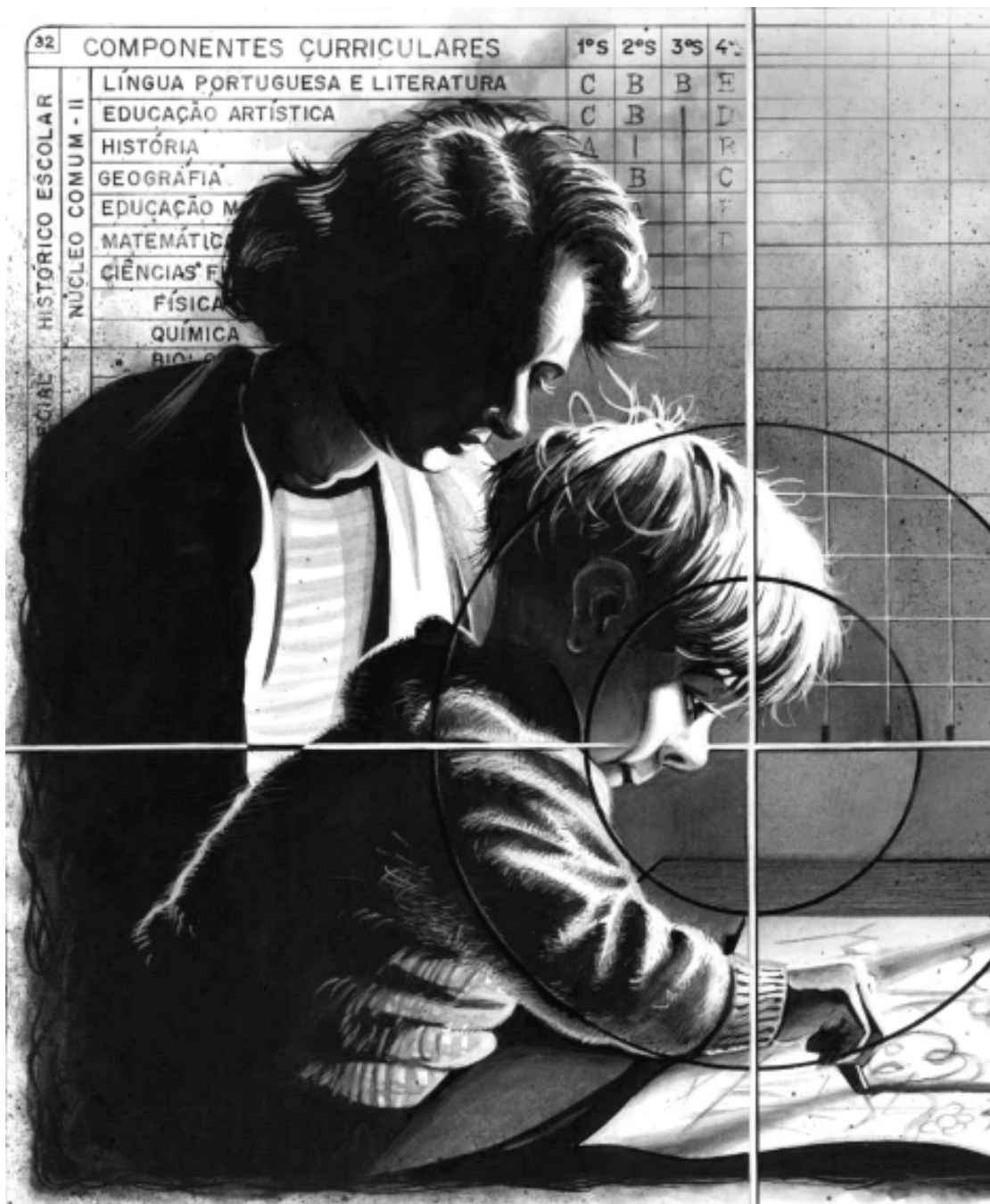
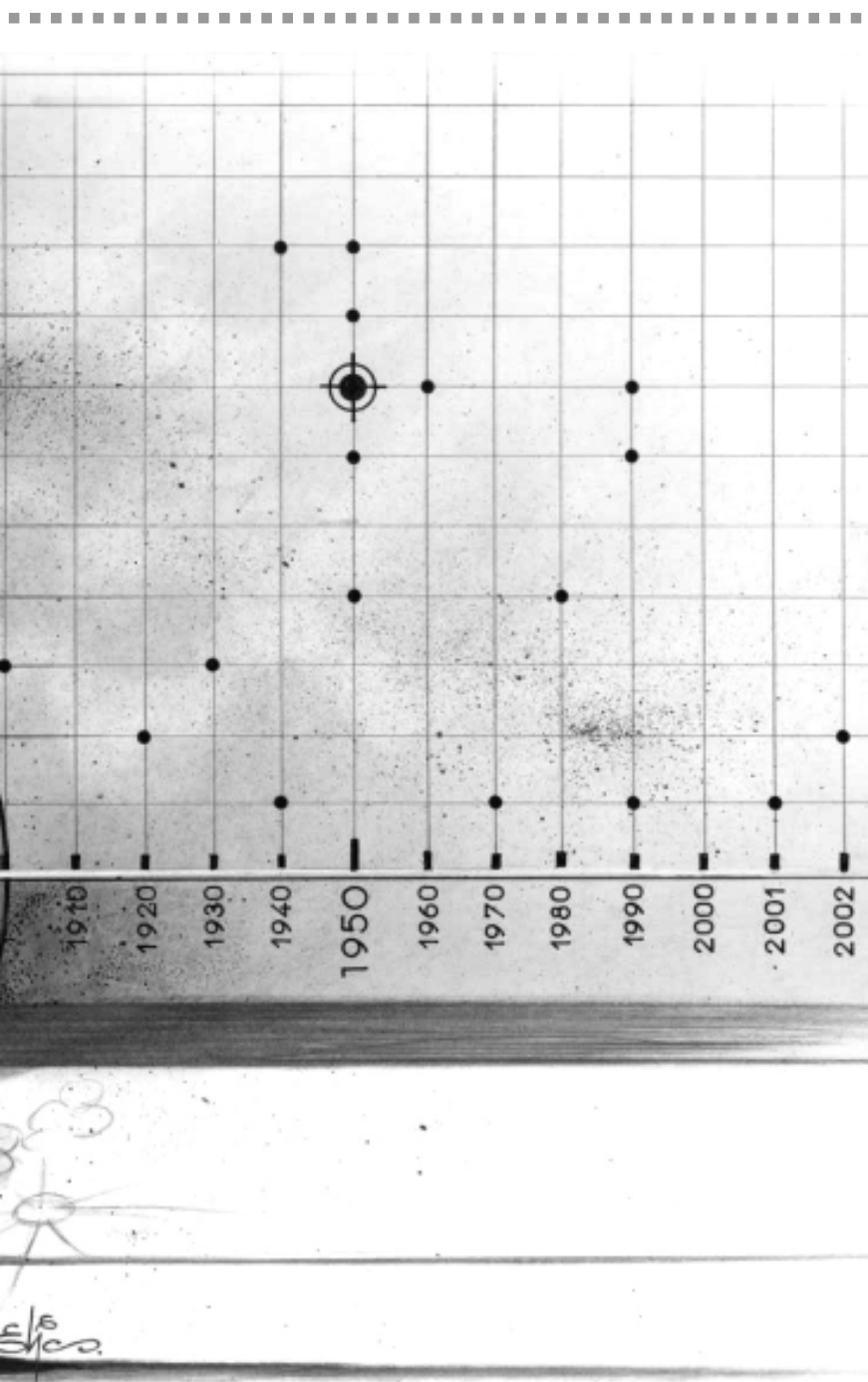


Ilustração: Elias Carvalho Silveira



Apresenta uma revisão bibliográfica da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)* acerca do tema da promoção automática na década de 50. O levantamento teve como intenção provocar o debate em torno do pressuposto de que os fundamentos encontrados nos atuais discursos e documentos sobre a organização da escolaridade em ciclos e da progressão continuada muito se assemelham aos de décadas passadas.

Introdução

O tema das políticas de não-reprovação e os estudos em torno da promoção automática marcam longa data no Brasil. Políticas referentes à implantação de tais propostas foram anunciadas, pela primeira vez, ainda na década de 20 (Mainardes, 1998, 2001; Barreto, 1999). Entretanto, foi na década de 50 que propostas de *aprovação automática* foram encaradas com entusiasmo e otimismo por políticos e gestores de políticas educacionais. Da mesma forma, alguns educadores e pesquisadores em educação também mostravam esse otimismo; porém, eram cautelosos e apontavam os limites da importação parcial e descontextualizada de modelos de outros países (Almeida Júnior, 1957; Pereira, 1958; Leite, 1959).

Os fundamentos encontrados nos discursos atuais acerca da organização da escolaridade em ciclos e da progressão

continuada muito se assemelham aos de décadas passadas. Este trabalho explora o tema da promoção automática, na década de 50, através das idéias veiculadas na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)*, retomando as discussões ocorridas nesse período, no intuito de ajudar a compreensão dos atuais debates em torno da organização da escolaridade em ciclos e progressão continuada.

Justificativa e metodologia

O motivo que levou a realizar um levantamento bibliográfico de artigos na década de 50 surge a partir de um discurso do então presidente da República Juscelino Kubitschek (JK), publicado na *RBEP*, no qual a promoção automática vem associada ao discurso do progresso e de um "sistema vitorioso entre os povos mais adiantados" (Kubitschek, 1957). Este discurso tão enfático sobre o tema, proferido às professoras primárias recém-formadas de Belo Horizonte, motivou a procura do que acontecia no Brasil nesse período.

Uma leitura um pouco mais aprofundada de bibliografia relativa ao tema também demonstrou que, nesse período, as discussões passam a tomar força e surgem as primeiras propostas oficiais em relação à promoção automática, no sentido tal qual entendemos hoje. Além do discurso do presidente da República, aparecem estudos de órgãos internacionais (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura – Unesco) sobre o fenômeno da reprovação e sugestões de adoção de medidas que o eliminem e de modelos de experiências estrangeiras, com destaque para a inglesa.

A escolha da *RBEP* se deu pelo fato de que, sendo a revista uma publicação do Inep, e tendo este erigido Anísio Teixeira como presidente à época, a mesma continha artigos de educadores expressivos no contexto educacional brasileiro, bem como representava, de certa forma, o discurso oficial. Além disso, a *RBEP* trazia, publicados, artigos de jornais e revistas da época que versavam sobre temas educacionais, espelhando a opinião pública acerca da educação.

Foram revisados todos os artigos publicados na *RBEP* na década de 50 a partir das palavras-chave: promoção, repetência,

fracasso, progressão, aprovação, reprovação e ciclo na escola primária (de 1ª a 4ª série do ensino fundamental). Porém, na tentativa de contemplar de forma um pouco mais abrangente o pensamento no período e, para que esse recorte temporal ficasse melhor compreendido, foram também procurados artigos do final da década de 40 e início da década de 60. No ano de 1949 foi encontrado um artigo. No início dos anos 60 nenhum texto foi encontrado a partir das palavras-chave selecionadas, só voltando o tema da promoção automática a aparecer ao final dessa década, mais precisamente no ano de 1967, e início dos anos 70. Dessa forma, tais artigos não foram analisados, pois fugiam ao objetivo deste trabalho.

Dentre as palavras-chave pesquisadas, *promoção*, *repetência*, *reprovação* e *aprovação* foram as encontradas nos títulos dos artigos nesse período. Nenhum artigo foi encontrado com as palavras-chave *progressão* ou *fracasso*. Um artigo foi encontrado com a palavra *ciclo*, mas em nada tinha ligação com o que hoje vem sendo chamado de ciclo de escolaridade. Ao todo, foram encontrados sete artigos no período da década de 50. Desse total, quatro são artigos, dois são reproduções de artigos de jornais e um foi publicado inicialmente na revista *Pesquisa e Planejamento*, um boletim do Centro Regional de Pesquisa Educacional de São Paulo. Nenhum dos textos se apresenta como resultado de pesquisa. O artigo de 1949, "O problema da repetência na escola primária", de Ofélia Boisson Cardoso, foi utilizado pela sua temática relevante ao tema abordado neste trabalho.

Análise dos artigos

O primeiro artigo a ser analisado, "O problema da repetência na escola primária", de Cardoso (1949), apresenta o problema de repetência na 1ª série da escola primária como o "ponto nevrálgico" do fenômeno da reprovação. Vemos que, nesse período, a reprovação na primeira série já era encarada pelos educadores como um fenômeno, devido às altas taxas de repetência. A partir dessa constatação, a autora trabalha com alguns dados estatísticos do período e apresenta argumentos de fundo psicológico e de adaptação da criança a um primeiro ambiente socializador mais amplo para explicar a reprovação e a evasão na primeira série. A autora aponta também que o problema da

repetência já havia sido denunciado como grave em Congresso de Educação e Saúde realizado em São Paulo em 1940. O artigo segue, então, com uma análise mais aprofundada da questão, com a autora apresentando seus pontos de vista a partir de "quatro tipos de influências: pedagógicas, sociais, médicas e psicológicas" (Cardoso, 1949, p. 79). Quanto às questões pedagógicas, Cardoso sublinha que o aprendizado da leitura e da escrita nem sempre é motivador para a criança, independente dos métodos utilizados. A autora argumentava que a receita para uma boa alfabetização é o dom do professor em despertar o interesse de seus alunos, dizendo que do ponto de vista pedagógico, o problema máximo da 1ª série está situado na ação do professor, de quem se deve exigir vocação, dom e preparo profissional especializado.

Patto (1996) analisou o artigo de Cardoso, classificando-o como importante historicamente, pelo fato de abordar o tema da repetência e suas causas e, por isso, constituindo-se uma exceção na primeira década de existência da *RBEP*. Para Patto, o artigo representa a maneira característica de se pensar o fracasso escolar naquela época e seria o precursor na forma como o problema do fracasso viria a ser abordado e compreendido nas décadas seguintes.

Ao analisar as idéias de Cardoso quanto aos fatores pedagógicos, Patto afirma que a autora expressa o pensamento da Escola Nova ao centrar a ação pedagógica no objetivo de despertar o interesse do aluno, uma vez que esse ideal é expresso claramente no Manifesto dos Pioneiros de 1932.

Cardoso (1949, p. 82-83) relaciona os fatores sociais com a ação negativa da família, pois o meio familiar é a antítese do meio escolar.

O que a escola procura construir, a família destrói. (...) Os exemplos vivos e flagrantes insinuam-se na carne, no sangue das crianças, ditando-lhes formas amorais de reação, comportamentos anti-sociais. A influência é tanto mais perniciosa quanto mais baixa é a idade cronológica e o nível de maturidade social.

O pensamento de que, as famílias dos alunos concorrem de forma concreta para o fenômeno da reprovação, continua quando Cardoso elenca que "os heróis do morro, em constante malandragem, vivem uma vida sem normas, regras" e que este

tipo de vida é contrária ao ambiente escolar que preconiza "normas de higiene", que exige "honestidade", que aconselha "boas maneiras". No entanto, aliada ao pauperismo, a autora faz uma ressalva que não só ele é o responsável pelos fatores sociais, pois alunos que se originam de famílias mais favorecidas social e economicamente também são casos difíceis, uma vez que podem ser "ciumentos do irmãozinho mais novo, ou filhos únicos, etc."

Patto (1996, p. 89), em sua análise, diz que quando Cardoso passa a tratar dos fatores sociais,

ela nos surpreende duplamente: primeiro, pela incoerência que introduz seu raciocínio, ao passar a atribuir as principais dificuldades da escola pública a características externas à escola e localizadas no aluno e em seu ambiente familiar e cultural; em segundo lugar, pela maneira preconceituosa e estereotipada como vê os integrantes das classes subalternas, certamente portadora do preconceito racial confirmado pelas teorias racistas em vigor nos meios intelectuais brasileiros até pelo menos a década anterior e pelas teorias antropológicas que as sucederam, cuja influência sobre a maneira de pensar as diferenças sociais foi muito mais duradoura.

Citando os fatores médicos, Cardoso novamente atribui à pobreza, à fome, à falta de saneamento básico, às doenças a responsabilidade pelo quadro de insucesso e reprovações.

Os fatores psicológicos também dizem respeito às potencialidades das crianças, que têm a ver com os antecedentes hereditários, com a história da pessoa. Para detectar problemas de ordem psicológica nas crianças, a autora rebate que não bastam os testes psicológicos para atestar se as crianças são "retardadas, débeis ou imbecis". É necessário também o conhecimento do meio familiar dos resultados de exames médicos passados. Novamente, de certa forma, a família aparece como um fator de grande responsabilidade pelo fracasso dessas crianças.

Este artigo parece de grande relevância para compreender as análises posteriores quanto à implantação de um sistema de promoção automática. O tema da promoção automática aparece na revista, ao longo dos anos 50, em artigos que vão se fazendo mais constantes já na segunda

metade da década.¹ Apenas um artigo foi encontrado em 1954 (Wilson, 1954), sendo a tradução de um texto de autor inglês que relata a experiência de adequação série/idade na Inglaterra. Em artigos seguintes, quando seus autores se propõem a tecer críticas sobre o tema, uma das afirmações, nesse sentido, diz respeito à não-aceitação de modelos estrangeiros que nada teriam com nossa realidade. Nota-se também, que o tema da promoção automática é analisado muito mais do ponto de vista político e econômico e vinculado mais a discursos no âmbito de políticas educacionais de governos do que a aspectos pedagógicos e educativos. O único estudo que aborda a questão da promoção automática do ponto de vista puramente pedagógico é o de Dante Moreira Leite (1959).

O artigo "Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno", de Leite (1959), traz, inicialmente, uma reflexão acerca do sentido da reprovação. Para realizar essa reflexão, o autor discute o sentido da escola fundamental e o seu papel na sociedade. O primeiro ponto trazido por Leite é o fato de os alunos serem obrigados a freqüentar a escola por lei. Discute o papel do governo que propõe a obrigatoriedade e, em contrapartida, parece não propor solução para o fenômeno da reprovação. Esse aspecto é interessante, uma vez que podemos pensar ser esta uma boa justificativa dada pelo autor para o sistema de promoção automática, apresentado e defendido mais adiante, mas com ressalvas.

Citando conseqüências desastrosas da reprovação, demonstra espanto quanto ao fato de ser aceita pelas escolas. Para tal, destaca três razões fundamentais que justificariam tal aceitação: uma de ordem histórica: a escola é uma instituição tradicionalmente seletiva, e duas de ordem educativo-pedagógica: classes que devem ser heterogêneas e a crença de que prêmio e castigo são formas educativas e concorrentes de uma boa aprendizagem. Nesse ponto, o texto toma corpo no sentido de que o autor vai tecendo argumentos para mais na frente defender a instituição da promoção automática. Leite (1959, p. 19) fundamenta suas idéias na "psicologia contemporânea" e na "pedagogia atual". A primeira "revela e comprova as enormes diferenças de inteligência e interesse entre os indivíduos". A segunda

eliminou a repetição da lição como atividade útil ou desejável. Numa sociedade de extrema diferenciação de trabalho, importa despertar e manter as diferenças de interesse; num mundo em transformação rápida e constante, importa preparar o aluno para ajustar-se a situações novas, não para repetir soluções apresentadas. Se pensarmos nestas condições peculiares da sociedade em que vivemos, perceberemos imediatamente que a classe homogênea, de ideal educacional, passou a ser apenas um problema didático.

A citação acima não só nos fornece as fontes nas quais Leite pauta seus argumentos, como nos revela que muito do discurso que hoje se utiliza para justificar as mudanças em educação, em relação às mudanças na sociedade, já era proferido pelo menos em 1959.

Quanto ao prêmio e castigo, o autor também vai contra-argumentar dizendo que seus efeitos não são permanentes, que não são educativos e *que* "destroem exatamente o sentido da escola e do estudo" (Leite, 1959, p. 21).

Para Leite (*ibidem*, p. 24), a aprovação e reprovação passaram a ter um valor em si, deixando em segundo plano os verdadeiros sentidos da escola. O aluno estuda para aprender e não para tirar boa nota ou evitar a reprovação. Dessa maneira, o autor desenvolve a idéia de que se deve transformar a escola em uma instituição eficiente e que medidas básicas devem ser efetuadas para que isso possa acontecer: a adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno e a instituição da promoção automática. Ressalta que essas duas questões sozinhas não eliminam os problemas, mas são "necessidades básicas para o ajustamento da criança à escola". Leite discute de forma consistente a questão curricular e de aprendizagem. Cita Dewey, Herbert Wright, Miller (psicólogos). Quanto à promoção automática diz que é a única solução coerente para a pedagogia poder lidar com as diferenças de interesse e de desenvolvimento ao longo das faixas etárias. A organização das séries por idade resolve o problema dos diferentes interesses decorrentes de idades diferentes: "a única solução para esse problema é a promoção automática – que se fará por idade: crianças de 7 anos no primeiro ano; as de 8, no segundo e assim por diante" (Leite, 1959, p. 28).

¹ Os artigos serão apresentados numa ordem cronológica a fim de tecer um encaideamento na discussão travada ao longo dos anos 50 sobre o tema. Entretanto, o artigo de Leite (1959) será analisado inicialmente, pelo fato de apresentar o assunto de forma aprofundada e, dessa maneira, ser uma boa fonte de relação com os demais aspectos abordados nos artigos seguintes.

Ainda na defesa da promoção automática, Leite (1959, p. 29) diz que ela não poderá ter sucesso se tomada isoladamente. Implica uma "transformação radical da escola, na medida em que se transformam seus objetivos básicos, na medida em que professores e alunos passarão a viver em torno de outros valores e aspirações". Delimita características mais gerais acerca do papel do professor, do aluno e da metodologia. Tece comentários também acerca do papel dos gestores que não devem agir arbitrariamente e que devem estar atentos para envolver professores e diretores no programa de implantação da proposta. Para o autor, o programa de instituição da promoção automática estaria condenado ao fracasso "se os seus executores não estiverem convencidos de sua necessidade, assim como de suas limitações".

Alguns aspectos chamam a atenção nesse artigo de Leite. Primeiro, é o único estudo encontrado nesse período que discute mais especificamente a questão a partir do ponto de vista da escola, da metodologia, do papel do professor e do aluno. Em segundo lugar, ao final do texto, o autor usa um tom propositivo e declara a defesa pela instituição do programa de reforma, porém com algumas ressalvas.

Cabe ainda notar que muitos fundamentos e justificativas utilizados por Leite para a promoção automática, são hoje utilizados para apresentar as propostas de organização da escolaridade em ciclos e de instituição do regime de progressão continuada.

O texto de H. Martin Wilson, *Avaliação, promoção e seriação nas escolas inglesas*, de 1954 (p. 57), é uma tradução e relata a experiência do caso inglês. Ao longo do artigo, o autor compara os sistemas de ensino inglês e o norte-americano. Wilson parte do ponto de que a liberdade sempre foi a base da educação inglesa. Defende esse ideal ressaltando que essa liberdade à qual se refere diz respeito às escolas e às administrações locais, diferentemente da liberdade norte-americana que se refere à liberdade dos alunos e de suas famílias. Na segunda parte do artigo, são apresentadas as justificativas educativas, e não-pedagógicas, para a organização das classes por idade: "a Inglaterra vem praticando, de todo coração, há cerca de 20 ou 30 anos, a prática de promoção por idade. (...) o ato Educacional de 1944 (...) praticamente recomenda que

toda criança inglesa passe para a escola secundária aos 11 anos de idade".

Wilson descreve como se organiza uma escola sem reprovação e diz como deve ser o trabalho em classe para atender a cada aluno de acordo com suas possibilidades. Demonstra partir de um princípio básico em que cada aluno tem possibilidades diferenciadas, sendo desenvolvidas pelos professores e escola de acordo com as mesmas. Há aqueles que pouco irão adiante, mas isso é assim mesmo. A premissa de que todos os alunos deverão chegar no mesmo ponto ao final de cada ano letivo é inexistente, como aparece expresso no trecho: "naturalmente, nas escolas pequenas, vários grupos de alunos entregam-se a trabalhos diferentes dentro da mesma classe. (...) cada criança é colocada em um grupo-classe, de acordo com a estimativa de suas capacidades" (Wilson, 1954, p. 58).

Sendo a escola livre para fazer seu próprio planejamento escolar, este deverá ser feito de acordo com os alunos e as classes que se tem. Wilson (1954, p. 58) destaca a autonomia da unidade escolar:

Cabe essencialmente ao diretor decidir quais os cursos que devem ser ministrados aos vários grupos de alunos e que crianças devem seguir determinados cursos. (...) O professor também pode realizar, com maior eficiência, a escolha de livros, métodos, ritmos de trabalho e programa, adaptando-os melhor às possibilidades do aluno.

Uma terceira parte do texto refere-se aos instrumentos de avaliação da aprendizagem dos alunos, bem como aos instrumentos de informação aos alunos e famílias acerca do aproveitamento escolar. O artigo encerra destacando mais uma vez os princípios filosóficos de tal sistema e diferenciando-o do norte-americano.

Em 1956 é publicado na seção "Através de Jornais e Revistas", artigo de Luiz Alves de Matos, intitulado "A aprovação e a reprovação escolar". Em seu texto o autor tem por objetivo apontar que as causas da reprovação estão muito mais na falta de formação dos professores e na ineficiência do sistema escolar do que apenas em causas externas como, por exemplo, nos alunos ou nas suas famílias. Diferentemente da análise de Cardoso em 1949, Matos coloca na escola e no professor as principais causas da reprovação. Como Leite

(1959), Matos (1956, p. 257) aponta que a escola fundamental é de direito e que não deve se tornar

uma agência selecionadora de talentos privilegiados, mas deve ser difusora da educação e da cultura a serviço da juventude e da democracia. (...) Não será por certo, cortando a mais da metade dos jovens nela matriculados a possibilidade de prosseguir nos estudos, que a escola brasileira, tanto a primária como secundária, cumprirá esta sua nobre missão.

O autor faz uma crítica ao alto índice de reprovação nas escolas brasileiras, aponta algumas causas, descreve consequências práticas de uma aprovação e de uma reprovação quando adequadas ou não e tece comentários, como o transcrito acima, que servirão de base para os discursos a favor da instituição da promoção automática.

Em 1957, a *RBEP* transcreve o discurso do presidente da República à época, Juscelino Kubitschek, realizado ao final de 1956 para uma turma de professoras primárias formandas em Belo Horizonte. O título dado ao discurso na revista destaca a instituição da promoção automática: "Reforma do ensino primário com base no sistema de promoção automática".

O discurso de Kubitschek (1957, p. 144) enaltece experiências estrangeiras e relaciona promoção automática com progresso. O presidente confere à educação papel relevante na modernização e no avanço da sociedade e segue a lógica argumentativa já destacada nos artigos anteriores, qual seja, uma escola menos seletiva, de direito, na qual as diferenças são consideradas,

onde as aptidões não são uniformes e a sociedade precisa tanto das mais altas, quanto das mais modestas. Não mais se marca a criança com o ferrete da reprovação, em nenhuma fase do curso.

Terminado este, é ela classificada para o gênero de atividade a que se tenha mostrado mais propensa. Sobre racional, a reforma seria econômica e prática, evitando os ônus da repetência e os males da evasão escolar.



A partir da citação transcrita acima do texto de JK, podemos notar que um novo argumento para a implantação de um sistema de promoção automática aparece nos artigos levantados na *RBEF*. O fato de a promoção automática ser uma reforma econômica e prática, uma vez que retiraria o ônus que a repetência e evasão causam ao sistema educativo.

Ainda em seu discurso, Kubitschek (1957, p. 144) destacou que a inclusão de módulo complementar ao ensino primário, de caráter profissionalizante e voltado às parcelas da população que não pudessem seguir no ensino secundário, com a concomitante adoção em todo o ensino primário "do sistema de aprovação automática, vitorioso hoje entre os povos mais adiantados", garantiria uma reforma de ampla repercussão.

Em artigo de 1957, Almeida Júnior discute "Repetência ou promoção automática?" O texto é uma transcrição de palestra proferida pelo autor em 1956, mesmo ano do discurso de JK, no 1º Congresso Estadual de Educação, realizado em Ribeirão Preto (SP).

Almeida Júnior relata para os participantes do Congresso em São Paulo a sua participação na Conferência Regional sobre a Educação Gratuita e Obrigatória, promovida pela Unesco, em Lima, no Peru, em abril de 1956. Destaca um ponto que lhe chamou bastante atenção e que se refere a um estudo da Unesco sobre o fenômeno da reprovação nos países da América Latina. Segundo Almeida Júnior (1957, p. 3), o documento continha dados estatísticos e sugeria a adoção de políticas de promoção automática nesses países, que poderiam seguir o exemplo do sistema inglês. Embora Almeida Júnior defendesse a promoção automática, afirmava que a sua adoção simplesmente, sem o necessário acompanhamento de outras medidas, faria com que a proposta não atingisse seu objetivo. Ressaltando que o grave problema da repetência constitui-se prejuízo financeiro e subtrai oportunidades educativas a considerável contingente em idade escolar, o documento que foi entregue pela delegação do Brasil na Conferência, preconizava:

- a) revisão do sistema de promoções na escola primária, com o fim de torná-lo menos seletivo; b) estudo, com a participação do pessoal docente primário, de

um regime de promoções baseado na idade cronológica dos alunos e em outros aspectos de valor pedagógico, e aplicável, em caráter experimental, aos primeiros graus da escola.

Almeida Júnior (1957, p. 11) mostrava-se favorável à adoção da solução inglesa: "proveitemos a lição alheia; não porém, tão-somente a da sua página final, a da promoção automática". Referia-se às medidas necessárias para a adoção: aperfeiçoamento de professores, modificação da então vigente concepção de ensino primário, revisão dos programas e critérios para promoção, cumprimento da escolaridade obrigatória com a convocação de todos os alunos de 8 anos para a escola, melhorar a formação de professores nos cursos regulares.

Um artigo publicado por Luís Pereira (1958) no jornal *O Estado de S. Paulo* demonstra que a discussão sobre o tema da promoção automática chegava ao âmbito do espaço do público em geral. Tal artigo, sob o título "A promoção automática na escola primária", foi reproduzido na *RBEF* no mesmo ano.

O autor inicia sua análise afirmando que existe no ideário pedagógico, há pelo menos três ou quatro anos, propostas de renovação da escola primária, sendo esse movimento fortemente marcado pela instituição da promoção automática. Diz que tal sistema de promoção vem sendo utilizado na Inglaterra e nos Estados Unidos com êxito. Entretanto, Pereira (1958, p. 105) destaca que o êxito deve-se à superação anterior, por parte desses países, de problemas relativos às condições materiais e pessoais do funcionamento escolar e que a base para implantação desse sistema nesses países deveu-se à busca de soluções para alunos que apresentavam dificuldades especiais para aprender e que, como os outros, deveriam ter iguais oportunidades de completar a escola fundamental (até 11 anos, no caso inglês). "Tratava-se, pois, de fundamentação provinda da constatação de deficiências de certos alunos e não da existência de precárias condições materiais e pessoais do funcionamento escolar". A análise apontava as premissas originais para a implantação do sistema de aprovação automática e, denunciava a distorção que vinham sofrendo no caso brasileiro, pela simples adoção do modelo sem resolver problemas básicos

de funcionamento e de condições materiais de nosso sistema. O texto denunciava os problemas do sistema escolar brasileiro tais como analfabetismo, falta de vagas, falta de preparo dos professores, bem como grande quantidade de professores leigos.

Pereira (1958, p.107) termina seu artigo denunciando que a repetência é consequência de uma série de graves problemas e que a promoção automática, embora "eliminasse as altas porcentagens de repetência, não afetaria de modo direto e profundo os fatores desse fenômeno e que levaria à perda de um valioso termômetro do funcionamento do sistema escolar primário – os índices de repetência".

A crítica publicada no jornal cumpria o papel de desnudar os discursos oficiais em torno da promoção automática como redentora e promissora de avanços do País em direção aos países mais avançados, como no discurso de JK. Porém, a crítica rápida não ponderava uma série de questões já tratadas em artigos de educadores como Almeida Júnior (1957) e Leite (1959), como já vimos.

O último artigo levantado data de 1959 e é de autoria de Heloísa Marinho. A autora demonstra em seu texto o quanto a entrada do aluno no jardim-de-infância interfere de forma positiva para sua promoção ao final da primeira série. Para isso, Marinho utiliza dados estatísticos de promoção na primeira série no Distrito Federal (atual município do Rio de Janeiro) comparando os alunos que tiveram a experiência do jardim-de-infância com aqueles que não a tiveram. Embora não se relacionando diretamente com a questão da promoção automática, o texto está inserido no bojo das discussões do período, uma vez que pretende mostrar o quanto a entrada da criança na escola um ano antes do previsto obrigatoriamente interfere nos índices de aprovação e/ou reprovação na série que existe um "ponto nevrálgico", segundo aparece no texto de Cardoso (1949).

Considerações gerais

Esse quadro traçado a partir dos artigos da *RBEP*, na década de 50, mostra o início de uma discussão e experiências em torno da promoção automática que vão se

intensificar na década seguinte. Segundo Mainardes (1998, p. 17), o debate sobre o sistema de promoção automática no Brasil data da década de 50, a partir de discussões que se configuravam no âmbito internacional. Porém, no início da década de 60, a "Unesco, na Primeira Reunião Internacional de Ministros de Educação, realizada em Genebra, recomendava esta modalidade escolar para países do Terceiro Mundo com problemas de cobertura na área rural". Ainda segundo o autor, no período de 1968 a 1972, o Estado de São Paulo implantou um sistema de promoção automática que só retornaria em 1984, com a implantação do Ciclo Básico. O mesmo aconteceu em Santa Catarina (1970-1984) e no Rio de Janeiro (1979-1984). Embora, essas diferentes experiências e propostas tivessem suas peculiaridades, tinham em comum partir da premissa de que era necessário, no ensino fundamental, um sistema de avaliação que não excluísse o aluno da escola, tentando amenizar ou até resolver o problema da evasão e repetência e, desta forma, contribuir para a melhoria da qualidade do ensino público.

Em minha pesquisa de mestrado (Fernandes, 1997) pude demonstrar que foi a partir de debate travado na 3ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) em 1979, que se introduziu um novo cunho político, analítico e teórico às discussões anteriores acerca do tema da promoção automática. Aprofundando as análises sobre a seletividade escolar no 1º grau, os debates levaram às justificativas teóricas para a implantação de políticas educacionais que visavam à implantação de sistemas de avaliação que traziam uma perspectiva de "não-reprovação", seja em séries, níveis, ou ciclos. A novidade em relação às propostas anteriores se inseria na análise de que a implantação da promoção automática não deveria vir desacompanhada de uma série de outras medidas, não só no nível das políticas educacionais, como também no nível intra-escolar. Cunha (1991, p. 218) aponta, referindo-se como justificativa a não-adoção da promoção automática no município de São Paulo, quando da gestão de Guiomar Namó de Mello, que, "onde a promoção automática foi adotada sem outras medidas complementares, a qualidade do ensino caiu irremediavelmente, como foi o caso de Santa Catarina e Rio de Janeiro".

Entretanto, a partir da leitura dos textos de Almeida Júnior (1957) e Leite (1959) podemos perceber que esses autores, já no final dos anos 50, apontavam a necessidade de se tomar a medida da promoção automática acompanhada de outras medidas no nível escolar. O próprio texto de Leite trazia no título a relação necessária entre o sistema de promoção e a adequação curricular. O autor tratava também de aspectos da didática e discutia o papel dos professores e alunos. Ele sinalizava que seria uma "mudança radical na escola".

Podemos notar que a análise dos artigos e da literatura pertinente possibilitou a percepção de que há um vácuo entre as análises dos pesquisadores e educadores e as implantações das propostas. Se já em meados de 1950 os estudos tratavam a análise do tema de forma cuidadosa, no sentido de destacar tanto as vantagens quanto os possíveis problemas a partir da adoção do sistema de promoção automática e ainda apontavam medidas complementares necessárias ao funcionamento do sistema escolar e da metodologia, pode-se perceber, também, que as implantações das políticas de promoção não acompanharam as investigações e ponderações realizadas pelos especialistas.

Não é propósito deste trabalho enfocar décadas posteriores a 1950. Portanto, os breves comentários acima pretendem apenas situar o leitor um pouco mais no contexto das experiências de promoção automática que se sucederam ao período analisado aqui.

Como um dos objetivos deste trabalho, podemos afirmar que é na década de 50 que as discussões em torno do tema da promoção automática e de outras lógicas de organização da relação idade/série começam a se intensificar. Podemos identificar essa década como o nascedouro de propostas e reflexões acerca do tema. Porém, devemos fazer a ressalva de que apenas foram analisados artigos publicados na *RBEP*, mas que de certa forma espelhavam o que se discutia sobre educação no Brasil.

O contexto da década de 50, marcado pela forte industrialização do País, pela abertura de novas estradas, pela modernização dos estados e da Região Centro-Oeste em especial, aparece refletido também no contexto educacional. O pensamento educacional é tomado pela euforia da entrada do País na era do desenvolvimento. Embora existam

ressalvas cuidadosas e críticas sobre as precárias condições da educação escolar no País, as altas taxas de analfabetismo, repetência, evasão, formação dos professores, falta de escolas, há, ao mesmo tempo, a crença de que reformas no sistema educacional poderão acontecer e contribuir para que o País entre nessa era desenvolvimentista. O discurso de JK, enaltecendo a reforma com base na promoção automática como "vitoriosa nos povos mais adiantados", nos dá um claro exemplo dessa visão. O presidente continua destacando em sua fala que a escola moderna deixou de ser seletiva, devendo "educar a cada um, no nível que cada um pode chegar". Uma concepção marcada pelas premissas do sistema inglês para a instituição da promoção automática, como podemos observar.

Ainda na pauta da análise do pensamento educacional na época, podemos acrescentar a análise de Maria Helena Patto (1996, p. 87). Segundo a autora, as duas primeiras décadas de circulação da *RBEP*, 40 e 50, revelam como o pensamento escolanovista havia tomado conta dos órgãos governamentais e que "a revista nasceu com o objetivo de ser porta-voz de uma leitura dos problemas educacionais brasileiros à luz dessa concepção de educação." A autora assinala ainda que nesse período o que estava em pauta na revista era "a defesa da escola pública, a urgência de reformá-la e o propósito de buscar resposta para os problemas educacionais brasileiros em experiências educativas já consagradas em outros países".

Os textos de Almeida Júnior, Leite, Matos e o discurso de JK assinalam esse pensamento destacado por Patto e exemplificam a necessidade, na época, de se repensar a concepção acerca da função social da escola, aspecto que pode ser observado nos trechos a seguir:

Para esse efeito (o da conquista dos efeitos da promoção automática como no caso da Inglaterra) eis a seguir as providências capitais a serem tomadas: modificação da vigente concepção do ensino primário, revisão dos programas e critérios de promoção (Almeida Júnior, 1957, p. 11).

Essas condições (referindo-se às mudanças na vida e na organização das famílias, à instrução como um ideal político e outras) criaram a necessidade de uma escola para todos, e não apenas para um

pequeno grupo; precisamente por essa razão, a idéia de uma escola para alguns, selecionados através de reprovações, passa a ser seriamente discutida (Leite, 1959, p. 18).

A escola primária e (...) a secundária (...) são de direito e agências difusoras da educação e da cultura a serviço da juventude e da democracia. Sua alta missão social é valorizar, pela educação e pela aculturação, o imenso potencial humano da nação que jaz inaproveitado e imerso no analfabetismo e na ignorância (Matos, 1956, p. 107, referindo-se às altas taxas de repetência na escola).

As necessidades sociais de nosso tempo estão a exigir que a escola primária se transforme. (...) Entre os pedagogos modernos, já não se considera a escola primária simples estágio para aprendizagem dos rudimentos da leitura, da escrita e do cálculo. Há de, também, preparar o homem para o trabalho, integrando-o na economia nacional (Juscelino Kubitschek, 1957, p. 143).

Outro aspecto a destacar nas considerações gerais deste trabalho diz respeito ao fato de que os mesmos argumentos sobre as necessidades das reformas e instituição do sistema de promoção automática são utilizados com distintos objetivos pelos diferentes autores. Poderíamos dizer que os mesmos argumentos servem para promover as reformas, criticá-las e analisá-las tanto do ponto de vista pedagógico-educativo quanto do ponto de vista estrutural e de organização do sistema escolar.

Finalmente, ainda é preciso assinalar que esses mesmos argumentos, tanto pedagógicos quanto políticos e econômicos, para a implantação do sistema de promoção automática na década de 50 permanecem nos discursos atuais. Nas diferentes redes de ensino em que a avaliação continuada ou progressão continuada foram adotadas, os argumentos referem-se à inclusão de todos os alunos na vida escolar, à obrigatoriedade do ensino fundamental, ao respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, à formação de classes mais homogêneas quanto aos interesses por conta da faixa etária dos alunos. Os argumentos utilizados nos anos 50 para a implantação da promoção automática continuam atuais, embora exista hoje um maior amadurecimento em torno de suas possíveis fundamentações pedagógicas, bem como mais experiências em redes de ensino e avaliação de seus impactos nas taxas de aprovação.²

Os debates e as propostas em torno de modificações no sistema de promoção no ensino fundamental marcam longa data no Brasil. O levantamento bibliográfico na *RBEP* demonstra que experiências internacionais de promoção automática datam da primeira metade do século 20 e muito influenciaram pesquisadores e políticos brasileiros, especialmente a partir da década de 50 em diante. Entretanto, chegamos ao início do século 21 ainda com interrogações e com uma pauta de questões acerca do tema ainda não equacionado.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA JÚNIOR, A. Repetência ou promoção automática? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 65, p. 3-15, jan./mar. 1957.
- BARRETO, E. S. de S.; MITRULIS, E. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 108, p. 27-48, nov. 1999.
- CARDOSO, O. B. O problema da repetência na escola na escola primária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 35, p. 74-88, 1949.
- CUNHA, L. A. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1991.
- FERNANDES, C. O. *A construção do currículo na escola pública: a interação de propostas curriculares oficiais com o projeto educativo de uma unidade escolar*. Rio de Janeiro, 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

² Para mais dados, consultar: Fernandes (1997); Franco, Fernandes e Bonamino (2000); Fernandes e Franco (2001).

- FERNANDES, C.; FRANCO, C. Séries ou ciclos? O que acontece quando os professores escolhem? In: FRANCO, C. (Org.). *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FRANCO, C.; FERNANDES, C.; BONAMINO, A. Avaliação na escola e avaliação da educação: possibilidades e desafios. In: CANDAU, V. (Org.). *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ÍNDICE da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (1944-1984). Brasília: Inep, 1986.
- KUBITSCHKEK, Juscelino. Reforma do ensino primário com base no sistema de promoção automática. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 65, p. 141-145, jan./mar. 1957. Discurso proferido pelo Presidente da República, Juscelino Kubitschek, na solenidade de formatura das alunas concluintes dos cursos do Instituto de Educação de Belo Horizonte.
- LEITE, D. Moreira. Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 75, p. 189-203, jul./set. 1959. Seção: Através de revistas e jornais.
- MAINARDES, J. A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 79, n. 192, p. 16-29, maio/ago. 1998.
- _____. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio. In: Franco, C. (Org.). *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- MANIFESTO dos educadores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 75, p. 189-203, jul./set. 1959.
- MARINHO, H. Da influência do jardim-de-infância na promoção da primeira série. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 3-8, jan./mar. 1959.
- MATOS, L. A. A aprovação e a reprovação escolar. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 63, p. 254-257, jul./set. 1956. Seção: Através de revistas e jornais.
- MELLO, G. N. As condições intra-escolares na determinação da seletividade do ensino de 1º grau: um problema de pesquisa. In: GOLDBERG, M. A. et al. (Org.). *Seletividade socioeconômica no ensino de 1º grau*. Rio de Janeiro: Achiamé/ANPEd, 1981. p. 15-25.
- PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.
- PEREIRA, L. A promoção automática na escola primária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, p. 105-107, out./dez. 1958. Seção: Através de Revistas e Jornais.
- TEIXEIRA, A. Padrões brasileiros de educação (escolar) e cultura. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 55, p. 3-22, jul./set. 1954.
- WILSON, H. Martin. Avaliação, promoção e seriação nas escolas inglesas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 55, p. 52-63, jul./set. 1954.

Recebido em 30 de março de 2001.

Cláudia de Oliveira Fernandes, mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), é doutoranda em Educação (Avaliação da Aprendizagem e Políticas Públicas) nessa universidade.

Abstract

This paper presents a review of literature on age-based form allocation policies. Articles reviewed were published at Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) during the 50's. The paper discusses to what extent the present debate about organizing schooling in learning cycles are similar to the arguments advanced at that time.

Keywords: learning cycles; evaluation; automatic progression; age-based form allocation; promotion; repetition; school failure.

A Geometria via ambiente Logo

Raimundo Benedito do Nascimento

Palavras-chave: ambiente Logo; Geometria; metodologia pedagógica; paradigma alternativo; criatividade; ambiente de aprendizagem.



Ilustração: Marcos Hartwich

.....

A Matemática torna-se mais significativa para um aluno que está constantemente em contato com ampla variedade de problemas. Este artigo tem o objetivo de motivar o professor a não poupar esforços para estimular suas classes de Geometria com problemas que conduzam os alunos para além dos exercícios rotineiros. O ambiente Logo é a estratégia metodológica alternativa que nos conduzirá ao objetivo proposto.

Introdução

A Geometria euclidiana tem sido menos ensinada nos últimos anos. Observa-se que, no ensino fundamental e médio, a situação é caótica. A razão desse declínio deve residir não na insatisfação quanto ao seu conteúdo, mas nas dificuldades conceituais advindas das argumentações lógicas que constituem a essência da Geometria euclidiana. A maioria das dificuldades conceituais que se observam nos alunos em sala de aula está relacionada com a maneira de organizarem o raciocínio e construir argumentações lógicas.

A Geometria, tal como é ensinada tradicionalmente, precisa mudar. Chegou o momento de refletir sua evolução e perceber que ela deve inserir também a tecnologia do presente. Os alunos de Geometria deveriam aprender como os conceitos e idéias dessa disciplina se aplicam em vasta gama de feitos humanos – na Ciência, na Arte, entre outros. Além disso,

deveriam experimentar a Geometria ativamente. Uma maneira de lhes proporcionar essa experiência é através da informática no currículo escolar. Dessa forma, é possível acreditar na construção de um ambiente que permita a interação do aprendiz com o objeto de estudo. Esta interação, contudo, não significa apenas o apertar de teclas ou o escolher entre opções de "navegação"; a interação deve passar além disto, integrando o objeto de estudo à realidade do sujeito, dentro de suas condições, de forma a estimulá-lo e desafiá-lo e, ao mesmo tempo, permitindo que as novas situações então criadas possam ser adaptadas às estruturas cognitivas, propiciando o seu desenvolvimento. A interação deve abranger não só o universo aluno/computador, mas, sobretudo, o aluno/aluno e aluno/professor, através ou não do computador.

Um excelente meio de *comunicação* capaz de criar um *ambiente construtivista* é o ambiente Logo.¹

A Geometria proporcionada pelo ambiente Logo é um paradigma alternativo de Geometria, assim como o paradigma axiomático de Euclides é bem distinto do paradigma analítico de René Descartes. Enquanto o paradigma de Euclides é *lógico*, o de Descartes é *algébrico*. A Geometria do ambiente Logo é um estilo *computacional* de Geometria. Euclides construiu sua geometria a partir de um conjunto de conceitos fundamentais, um dos quais é o ponto. A Geometria proporcionada pelo ambiente Logo também possui uma entidade fundamental semelhante ao ponto de Euclides. Esta entidade, denominada de *Tartaruga*, ao contrário do ponto euclidiano, é dinâmica.

O Logo, desde a sua criação, por volta de 1967, até 1976, ficou confinado em alguns laboratórios, principalmente no Massachusetts Institute of Technology (MIT) e em outros centros, como o Departamento de Inteligência Artificial da Universidade de Edinburgh e o Instituto de Educação da Universidade de Londres. Isso porque os microcomputadores ainda não existiam, e o interpretador Logo estava disponível somente para computadores de grande porte.

No ano de 1976, o Logo sai do laboratório e passa a ser utilizado na escola. Isso aconteceu graças ao projeto An Evaluative Study of Modern Technology in Education (Papert, 1976).

¹ Neste trabalho foi utilizado a versão Slogow, em português.



O Logo foi desenvolvido a partir da premissa de que a programação poderia ser um instrumento eficaz na educação de jovens. Entretanto, trata-se de um ambiente sofisticado, cujo potencial pleno ainda não foi atingido.

A metodologia Logo de ensino-aprendizagem tem sido utilizada numa ampla gama de atividades em diversificadas áreas do conhecimento e com diferentes populações de crianças. Dessa maneira, tem-se utilizado o ambiente Logo com crianças que não conhecem letras, palavras ou números e, portanto, a atividade Logo passa a fazer parte da alfabetização. É possível também utilizar o ambiente Logo para implementar jogos e desenvolver atividades nas áreas de Matemática, Física, Biologia e Português, do ensino fundamental e médio (Valente e Valente, 1988; Nascimento, Maciel, 1999). A metodologia Logo tem sido usada na educação especial, com crianças deficientes físicas, auditivas, visuais e crianças deficientes mentais.

É justamente este aspecto do processo de aprendizagem que o Logo pretende resgatar: um ambiente de aprendizado onde o conhecimento não é passado para a criança, mas onde a criança interagindo com os objetos desse ambiente, possa desenvolver outros conceitos geométricos. Entretanto, o objeto com o qual a criança interage deve tornar manipulável estes conceitos, do mesmo modo que manipulando copos ela adquire idéias a respeito de volume. E isto é conseguido com o computador através do Logo (Valente, 1993).

Um ambiente de aprendizagem que pretenda ter uma conduta de acordo com a teoria de Jean Piaget precisa lidar corretamente com o fator do erro e da avaliação. Dentro de uma abordagem construtivista, o erro é uma importante fonte de aprendizagem. O aprendiz deve sempre questionar-se sobre as conseqüências de suas atitudes e, a partir de seus erros ou acertos, ir construindo seus conceitos, em vez de servir apenas para verificar o quanto do que foi repassado para o aluno foi realmente assimilado, como é comum nas práticas empiristas. Neste contexto, a forma e a importância da avaliação mudam completamente em relação às práticas convencionais.

O ambiente Logo é uma linguagem que:

- promove o aprendizado através da descoberta;
- desenvolve a habilidade de resolver problemas;
- serve de suporte para o ensino de Geometria.

Os gráficos obtidos a partir da tartaruga dentro do ambiente Logo podem ser usados para desenvolver eficazmente e investigar de maneira mais profunda tópicos de Geometria em dois níveis:

- para alunos cuja experiência com o Logo é restrita, podem ser inseridas no currículo atividades interativas sugeridas pelo professor;
- para alunos que já tiveram experiência com o Logo, tarefas mais instigantes, que acarretem a escrita de procedimentos, proporcionam valiosa mudança de ritmo da rotina das aulas de Geometria.

O ambiente Logo é seguramente um instrumento através do qual se pretende dar vida à Geometria para o aluno.

Finalmente, a lista de sugestões descritas neste trabalho, tais como ângulos, triângulos, polígonos regulares, séries geométricas, fractais e tangram, contém idéias para implementar atividades com o Logo para alunos de Geometria de todos os níveis. Espera-se que estes exemplos sejam incorporados como paradigma alternativo, no ensino da Geometria, redimensionando o ensino-aprendizagem dessa disciplina.

O ambiente Logo: primeiras idéias

Um giro completo da tartaruga em torno de si mesma equivale a 360° , conforme a Figura 1, a seguir.

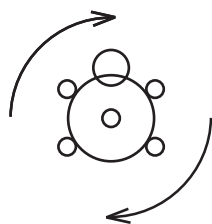


Figura 1 – Posições da tartaruga na tela

Os comandos iniciais são (Figura 2):

– *parafrente (pf) número* – movimenta a tartaruga para frente, isto é, o número de passos; desloca a tartaruga no sentido em que ela estiver apontada;

– *paratrás (pt) número* – movimenta a tartaruga para trás, isto é, o número de passos; desloca a tartaruga no sentido oposto ao que ela estiver apontando;

– *paraesquerda (pe) número* – gira a tartaruga para a esquerda, isto é, o número especificado, em graus;

– *paradireita (pd) número* – gira a tartaruga para a direita, isto é, o número especificado, em graus;

– *paracentro (pc)* – movimenta a tartaruga para o centro da tela (posição[0 0]), sem alterar sua direção.



Figura 2 – Movimentos da tartaruga: comandos primitivos

O ambiente Logo, usado como ferramenta instrucional na disciplina de Geometria oferecida no ensino médio, proporciona inúmeras oportunidades para que os conceitos e termos da Geometria informal sejam revistos e ampliados. Isto é, o Logo fornece um ambiente para o aluno trabalhar com algo familiar, porém com uma perspectiva inteiramente diferente. Nesse processo, o esforço ocorre naturalmente, mas, na maioria das vezes, resultam também novas relações e novas percepções. Este fato é verificado nas fases preliminares do uso dos gráficos da tartaruga, quando se tenta construir diferentes polígonos. Para construir um triângulo no

papel, usando régua e transferidor, se fazem necessários o conhecimento da medida do comprimento de cada lado e as medidas dos ângulos do triângulo, isto é, os ângulos internos à figura. Para construir um triângulo no ambiente Logo, é preciso conhecer a medida do comprimento de cada lado e as medidas dos ângulos externos à figura.

A Figura 3 (na qual *a* é um número positivo) mostra dois triângulos retângulos. O triângulo (1) pode ser obtido através da seqüência de passos: *pf a pd 135 pf a * raizq 2 pd 135 pf a*.

O triângulo (2) pode ser obtido através da seqüência de passos: *pd 90 pf a * raizq 3 pe 90 pf a pe 120 pf 2 * a*.

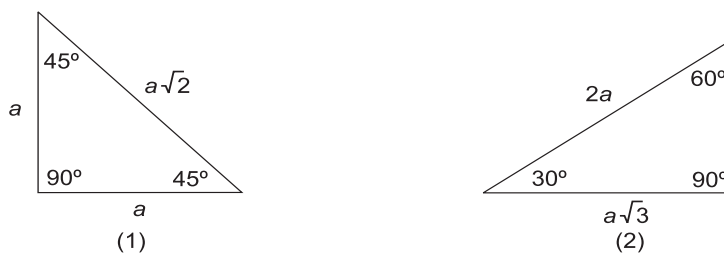


Figura 3 – Construção de triângulos

A Geometria da Tartaruga é uma Matemática arquitetada para propiciar um aprendizado por tentativas e exploração e não uma Matemática que apresenta seus Teoremas e suas Provas (Abelson, Di Sessa, 1981, p. 3).

A construção de polígonos regulares usando o ambiente Logo é simples, o que pode ser verificado a partir da Figura 4.

Após girar os ângulos x , y , z , a tartaruga se encontrará em sua posição inicial, isto é, a tartaruga terá girado 360° .

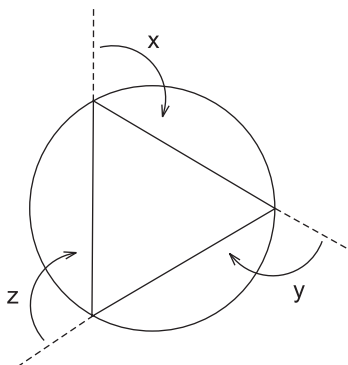


Figura 4 – Construção de polígono regular

Os ângulos x , y , z têm as mesmas medidas, então a medida de cada um deles será igual a: $\frac{360}{3}$. Tem-se, portanto,

$x = y = z = 120^\circ$. Em particular, o polígono da Figura 5 é obtido com os seguintes comandos: `pf 50 pd 120 pf 50 pd 120 pf 50 pd 120`.

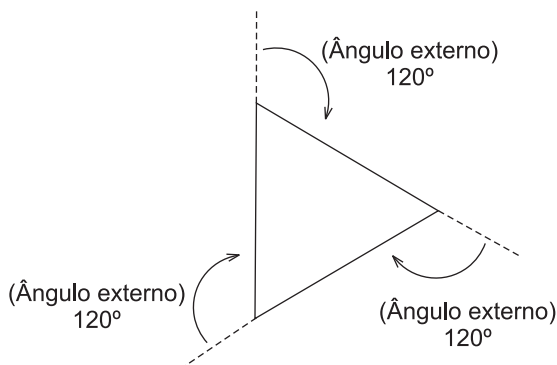


Figura 5 – Polígono obtido com o uso de comandos

A motivação proporcionada pelo ambiente Logo

"A experiência matemática de uma pessoa estará incompleta se ela nunca tiver uma oportunidade de resolver um problema inventado por ela própria" (Polya, 1977, p. 66). Em particular, o professor pode mostrar a derivação de novos problemas a partir de um outro que acaba de ser resolvido e, assim fazendo, despertar a curiosidade de seus alunos. O professor pode, também, deixar alguma parte da invenção para os alunos.

Os alunos devem ser orientados para a resolução de um problema de várias maneiras distintas. O aprendizado pode ocorrer a partir da análise de diferentes abordagens de um mesmo problema. Com efeito, proporcionando discussões em sala de aula e focalizando as múltiplas maneiras de resolver um mesmo problema são atitudes válidas para a revisão e integração do conteúdo abordado. "O ambiente Logo, em particular, estrutura-se de

uma característica ideal, capaz de estimular os alunos a investigar mais de um caminho para chegar a uma solução" (Bezuszka, Margaret, Linda, 1994, p. 126).

Encontrar a solução de um problema constitui uma descoberta. Se o problema não for difícil, a descoberta não será memorável, porém não deixará de ser uma descoberta. Em qualquer descoberta, por mais modesta que seja, deve-se investigar se existe mais alguma coisa ainda por se descobrir, preenchendo as possibilidades oferecidas pelo novo resultado, tentando utilizar novamente o procedimento adotado. "É possível imaginar novos problemas a partir da familiaridade com os principais meios de variação do problema, tais como Generalização, Particularidade, Analogia, Decomposição e Recomposição" (Polya, 1977, p. 64).

A título de exemplo, cada um dos procedimentos² (a) e (b) abaixo gera, *via* ambiente Logo, um triângulo retângulo de catetos medindo x unidades e y unidades.

A

```
aprenda t_retang1:x :y
mudexy :x 0
mudexy :x :y
pc
un pf 30 uL
fim
```

B

```
aprenda t_retang2:x :y
pd 90
pf :x
pe 90
pf :y
pc
un pf 30 uL
fim
```

Segundo Polya (1977), os métodos genéricos para resolver problemas devem ser ensinados. Com efeito, algumas das estratégias usadas na Geometria do ambiente Logo são casos especiais das sugestões de Polya. Ele recomenda que, ao abordar um problema, deveríamos percorrer uma lista mental de perguntas heurísticas, do tipo: esse problema pode ser subdividido em problemas mais simples? Pode ser relacionado com outro problema que já sei como resolver? A Geometria proporcionada pelo ambiente Logo se adapta seguramente a esse tipo de exercício e acaba servindo como portadora de idéias genéricas de uma estratégia heurística.

Em decorrência da influência dos trabalhos de Polya, se tem sugerido,

freqüentemente, que professores de Matemática dêem atenção explícita à heurística e ao conteúdo. O fato de essa idéia não ter criado raízes no sistema educacional decorre da escassez de situações nas quais os modelos simples e eficientes de conhecimento podem ser encontrados e, quiçá, interiorizados pelos indivíduos. A Geometria proporcionada pelo ambiente Logo não só é valiosa em situações deste gênero, como acrescenta ainda um elemento novo à idéia de Polya: "Para resolver um problema, procure algo semelhante que você já conheça e compreenda".

Os três procedimentos abaixo produzem um triângulo retângulo *via* ambiente Logo. Estes procedimentos são um desafio, uma vez que o professor propõe comandos equivalentes com o propósito de obter o mesmo resultado.

² Os comandos contidos nos procedimentos deste trabalho estão definidos no Anexo.

1

```

aprenda t_retang3 :x :y
  mudexy :x :y
  mudexy :x 0
  mudexy 0 0
  un
  pf 30 uL
fim

```

2

```

aprenda t_retang4 :x :y
  pd 90
  pf :x
  pe 90
  pf :y
  md direçãopara[0 0]
  pf raizq(:x*:x + :y*:y)
  un
  pf 30 uL
fim

```

3

```

aprenda t_retang5 :x :y
  pd 90
  pf :x
  pe 90
  pf :y
  pe 90 + arctan :y/:x
  pf raizq(:x*:x + :y*:y)
  un
  pf 30 uL
fim

```

Fatos:

– Procedimento 1 – Trata-se de uma opção viável quando se procura proibir o uso do comando *paracentro* (pc).

– Procedimento 2 – Trata-se de uma escolha viável ao se proibir o uso dos comandos *mudexy* e *paracentro* (pc). A novidade neste procedimento é a utilização do teorema de Pitágoras.

– Procedimento 3 – Este procedimento é viável quando não se admite o uso dos comandos *mudexy*, *paracentro* (pc), *mudedç* (md) e *direçãopara*. Neste procedimento, são usados o teorema de Pitágoras, funções trigonométricas inversas e a relação: ângulo interno – ângulo externo num triângulo.

Sugere-se ao leitor a elaboração de outros procedimentos. Compare-os com os supracitados.

Observa-se através destes procedimentos que, no ambiente Logo, temos à disposição uma fonte quase inesgotável de *situações similares*. Além disso, neste ambiente, as novas idéias são adquiridas como maneira de satisfazer uma necessidade pessoal de fazer algo que não se conseguia fazer antes.

A investigação em Geometria via ambiente Logo

O ambiente Logo proporciona uma série de investigações em Geometria. A título de exemplo, o problema que trata de determinar o número de diagonais de um polígono regular convexo de n lados. Abaixo estão descritas algumas atividades típicas dispostas em ordem de dificuldade e

que podem ser experimentadas. Estas atividades residem em escrever um procedimento para mostrar:

- um quadrado e suas diagonais;
- um hexágono regular e suas diagonais;
- um pentágono regular e suas diagonais;
- um eneágono regular e suas diagonais.

O valor dessas atividades reside na oportunidade de aplicar conteúdos estudados durante a disciplina Geometria, a demonstração da habilidade de resolver problemas e a percepção de que é possível resolver o problema mediante outras abordagens.

O número d de diagonais de um polígono de n lados ($n \geq 3$) é dado por

$$d = \frac{n(n-3)}{2} \quad (1)$$

Em particular, para um polígono convexo regular de n lados (Figura 6), o procedimento escrito para o ambiente Logo se fundamenta no seguinte fato da Geometria: se conhecemos as coordenadas de dois pontos P_1 e P_2 , então a distância entre P_1 e P_2 estará bem determinada, e a partir de cada vértice do polígono sai o mesmo número de diagonais. Nos polígonos da Figura 6, pode-se verificar estas afirmativas.

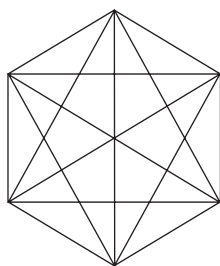
O procedimento abaixo resulta na saída da Figura 6. Neste procedimento, será adotada a convenção: L – designará o comprimento do lado do polígono, enquanto n – designará o número de lados.

```

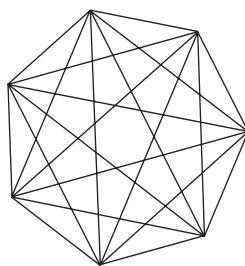
Aprenda diagonais :L :n :d
Se :d =:n - 1 [pare]
pf L:
atr "xj coorx
atr "yk coory

md direção para sn :x :y
pf raizq ((:xj -:x)*(:xj -:x)+(:yk -:y)*(:yk -:y))
pt raizq ((:xj -:x)*(:xj -:x)+(:yk -:y)*(:yk -:y))
pe:k * ((180 - 360/:n) /(:n - 2))
atr "k:k - 1
diagonais :L :n :d + 1
fim
aprenda diagonais.ngon :L :n
dt un
mudexy -100 0 uL
repita :n [atr "k:n - 2 atr "x coorx ~
atr "y coory diagonais :L :n 0 ~
pf :L pd 360/:n pf :L pd 360/:n]
fim

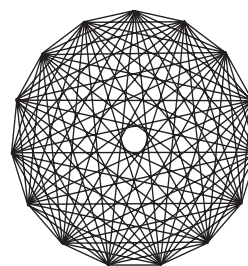
```



L= 60 n= 6



L= 60 n= 7



L= 40 n= 15

Figura 6 – Construção de polígonos convexos regulares de n lados

É preciso deixar claro que o procedimento acima, do qual resulta na Figura 6, apenas *ilustra* a solução do problema. Entretanto, os dados acumulados decorrentes da execução desse procedimento são essenciais para a dedução da fórmula (1).

Visualizando problemas com ênfase na construção

A maioria das descobertas matemáticas e científicas tem desempenhado uma função lingüística análoga, ao fornecer palavras e conceitos para descrever o que anteriormente parecia amorfo para o pensamento sistemático. "O exemplo mais valioso do poder da linguagem descritiva é o surgimento da Geometria analítica, a qual desempenhou um papel decisivo no desenvolvimento da ciência moderna" (Papert, 1980).

Segundo a lenda, Descartes inventou a Geometria analítica deitado na cama, ao observar uma mosca no teto. A fertilidade de seu raciocínio pode-se imaginar: a mosca, movendo-se em ziguezague, esboçou um caminho real como os círculos e as elipses da Geometria euclidiana, mas que não se enquadrou na descrição da linguagem de Euclides. Descartes viu, então, uma maneira de explicar isto: a cada momento, a posição da mosca podia ser descrita afirmando-se quão distante ela se encontrava das paredes. Pontos no espaço podiam ser descritos por pares de números; uma trajetória podia ser descrita por uma equação ou relação que é verdadeira para os pares de números cujos pontos estão sobre a curva. O poder de *simbologia* representou um passo adiante, quando Descartes descobriu como usar uma linguagem algébrica com o propósito de descrever o espaço, e uma linguagem espacial para

descrever um fato algébrico. O método cartesiano de coordenadas geométricas, nascido dessa circunstância, forneceu as técnicas que a Ciência tem usado para descrever o movimento de moscas e de planetas – e o *movimento* de objetos mais abstratos, os objetos da Matemática pura.

Pode-se argumentar que, enquanto para um matemático como Euclides ou Hilbert, a Geometria começa com entidades indefinidas, abstratas e elementares como pontos, retas e planos, para uma criança, geralmente, a Geometria começa por uma manipulação física de objetos reais, compreendida globalmente, usada antes que analisada, e freqüentemente especial (por exemplo: retângulo) mais do que geral (quadrilátero) (Fletcher, 1972).

As primeiras noções de Geometria podem centrar-se, evidentemente, na manipulação, desenvolvimento e construção de objetos interessantes (embalagens de chocolate, invólucros de caldo de carne); a feitura destas e de outras formas – usando papel quadriculado, até que seja adquirida maior destreza com instrumentos; ou fazendo modelos de estrutura das mesmas formas com canudos ligados por cordão.

A Geometria proporcionada pelo ambiente Logo pertence a uma família de Geometrias com propriedades não encontradas nos sistemas euclidianos ou cartesianos. Essas Geometrias são denominadas *geometrias diferenciais*, desenvolvidas desde a época de Isaac Newton e que viabilizam a maior parte da Física moderna. Em particular, a *equação diferencial* é o formalismo através do qual os físicos foram capazes de descrever o movimento de uma partícula ou de um planeta.

A ausência de bons desenhos torna impraticável explicar de maneira precisa certos conceitos em Geometria. O ambiente Logo mostra-se favorável e pode ser prontamente utilizado como apoio, fornecendo gráficos apropriados em muitas circunstâncias.

Com efeito, existem resultados gerados pelo ambiente Logo tão eficazes que asseguramos pertencerem à categoria das *provas (demonstrações) sem palavras*.

Os procedimentos abaixo geram, via ambiente Logo, a Figura 7. Nela pode-se observar uma circunferência como limite de uma seqüência: $p_1, p_2, \dots, p_n, \dots$, de polígonos convexos regulares, quando n (número de lados do polígono) cresce de maneira arbitrária.

Procedimento	Subprocedimento
<pre> aprenda c_limite atr "n 3 limite_c fim </pre>	<pre> aprenda limite_c se:n>25 [pare] p_estrela atr "n:n+1 limite_c fim aprenda p_estrela un mudexy -50 0 uL repita:n[pf 20 pd 360/:n] dt fim </pre>

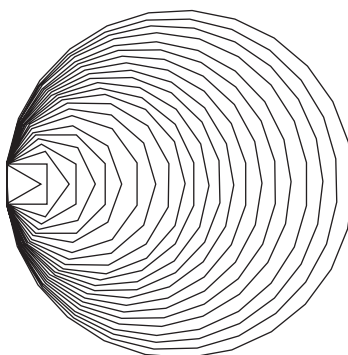


Figura 7 – Construção de circunferência

O Logo na construção de modelos para séries geométricas

Esta seção é um pré-requisito para a próxima.

Os problemas de Matemática com características desafiadoras constituem parte essencial e desempenham valioso papel na história dessa ciência.

Um problema proposto pelo filósofo grego Zenão de Eléia (495-435 a.C.) precipitou uma crise na Matemática, quando ele formulou alguns paradoxos engenhosos. Entre estes paradoxos, o mais conhecido é denominado *paradoxo do corredor*, o qual pode ser formulado da seguinte maneira:

"Um atleta nunca pode alcançar a meta numa corrida porque tem sempre que correr metade de qualquer distância antes de percorrer a distância total". Isto significa que, tendo corrido a primeira metade, terá que correr a segunda metade. Quando tiver percorrido a metade desta, falta-lhe percorrer a quarta parte do total. Quando tiver percorrido a metade desta quarta parte, falta-lhe percorrer a oitava parte da distância total e *assim indefinidamente*.

É possível reformular o paradoxo de Zenão da seguinte maneira. Suponha que o atleta parte do ponto 1 (um) conforme a Figura 8, e tenta como objetivo alcançar o ponto 0 (zero).

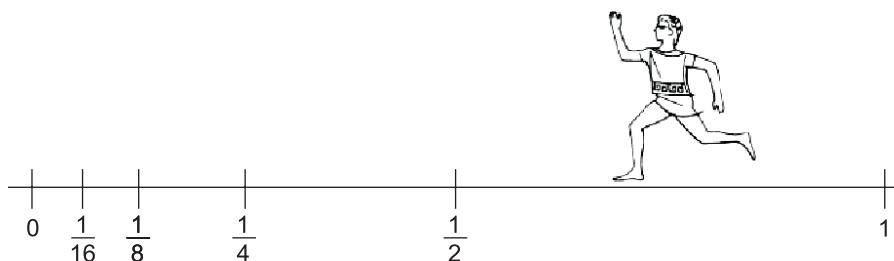


Figura 8 – O paradoxo de Zenão

As posições assinaladas com $1/2$, $1/4$, $1/8$ etc., indicam a fração do percurso que falta ao atleta percorrer quando esses pontos são alcançados. Estas frações, cada uma das quais equivale à metade da anterior, subdividem o percurso total num conjunto indefinido de pequenos segmentos cada vez menores. Para percorrer cada um desses segmentos, se faz necessário certo intervalo de tempo e o tempo exigido para percorrer todo o percurso é a soma total de todos estes intervalos parciais. Dizer que o atleta nunca atinge a meta significa que ele não pode atingir esse ponto ao fim de um intervalo de tempo finito.

Esta afirmação foi rejeitada 200 anos depois de Zenão, com o desenvolvimento da teoria das séries infinitas.

A teoria das séries infinitas permite atribuir significado a uma igualdade do tipo $\frac{1}{2} + \frac{1}{4} + \dots + \frac{1}{2^n} \dots = 1$, na qual o primeiro membro é uma *soma* com uma infinidade de parcelas. É claro que não tem sentido somar uma seqüência infinita de números reais.

O significado de *soma* $\frac{1}{2} + \frac{1}{4} + \dots + \frac{1}{2^n} \dots = 1$ será melhor entendido analisando-se de maneira detalhada o paradoxo de Zenão.

Suponha que o atleta do paradoxo de Zenão corre com *velocidade constante* e admitamos que seja necessário T minutos para percorrer a primeira metade do percurso. Na quarta parte do percurso, gastará $T/2$ minutos, na oitava parte gastará $T/4$ e, em geral, para a parte do percurso compreendida entre $1/2^n$ e $1/2^{n+1}$ necessitará

de $T/2^n$ minutos. A soma de todos estes intervalos de tempo pode ser indicada simbolicamente pela expressão:

$$T + \frac{T}{2} + \frac{T}{4} + \dots + \frac{T}{2^n} + \dots \quad (2)$$

O problema consiste em verificar se existe algum método para determinar um número que possa ser denominado a *soma* desta série infinita.

A experiência mostra que o atleta que corre com velocidade constante alcançará a meta ao fim do dobro do tempo necessário para alcançar o ponto médio. Dado que o atleta gasta T minutos para alcançar a metade do percurso, então ele deverá gastar $2T$ minutos para percorrer o percurso total. Este tipo de raciocínio sugere fortemente que se deve atribuir a soma $2T$ à série infinita em (2) e espera-se que a igualdade dada por

$$T + \frac{T}{2} + \frac{T}{4} + \dots + \frac{T}{2^n} + \dots = 2T \quad (3)$$

seja verdadeira num certo sentido.

A teoria das séries infinitas ensina como interpretar a igualdade em (3). A idéia é escrever primeiro a soma de um número finito de termos, por exemplo, os n primeiros, e representar esta soma por s_n . Têm-se,

$$s_n = T + \frac{T}{2} + \frac{T}{4} + \dots + \frac{T}{2^{n-1}} \quad (4)$$

A soma em (4) é denominada *n-ésima* soma parcial da série. Estuda-se em seguida o comportamento de s_n quando n assume valores arbitrariamente grandes. Em particular, tenta-se determinar se a soma parcial s_n converge para um limite finito quando n cresce indefinidamente.

Algumas somas parciais de (3) são representadas abaixo.

$$s_1 = T,$$

$$s_2 = T + \frac{T}{2} = \frac{3}{2} T,$$

$$s_3 = T + \frac{T}{2} + \frac{T}{4} = \frac{7}{4} T,$$

$$s_4 = T + \frac{T}{2} + \frac{T}{4} + \frac{T}{8} = \frac{15}{8} T.$$

Observa-se o fato de se escrever estas somas sob a forma:

$$s_1 = (2-1)T,$$

$$s_2 = (2 - \frac{1}{2})T,$$

$$s_3 = (2 - \frac{1}{4})T,$$

$$s_4 = (2 - \frac{1}{8})T.$$

Esta análise conduz à seguinte fórmula geral:

$$s_n = (2 - \frac{1}{2^{n-1}})T \quad (\text{para todo } n \text{ inteiro})$$

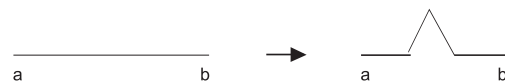
Finalmente, quando n cresce de maneira arbitrária, o termo $1/2^{n-1}$ aproxima-se de zero e s_n aproxima-se de $2T$. Portanto a igualdade em (3) é verdadeira se a interpretarmos que $2T$ é o limite da soma parcial s_n .

O fascínio dos fractais e a simplicidade do complexo

Tudo o que escapa à compreensão da mente humana torna-se fascinante. Assim são os fractais, estruturas geométricas de grande complexidade e beleza, ligadas às formas da natureza, ao desenvolvimento da vida e à própria compreensão do universo.

O ambiente Logo, com sua natureza própria de recursividade, é ideal para a análise de polígonos e outras figuras cuja construção exige o processo recursivo.

Imagine a construção de uma curva por um processo algorítmico. Considere uma simples regra iterativa de construção: substitua cada segmento de reta da iteração anterior por um chapéu de mesma extensão.



É possível aplicar a regra acima a qualquer poligonal. No caso mais simples, parte-se de um segmento de reta horizontal de comprimento *unitário*. A Figura 9 ilustra a seqüência de formas que são possíveis de se obter pela aplicação sucessiva da regra. Se essa sucessão de aplicações fosse ilimitada, qual seria a figura obtida? Seria uma poligonal? Certamente, não. Seria uma curva? Paramétrica, implícita?

O comprimento da curva-limite poderá ser avaliado a partir dos comprimentos de cada poligonal intermediária. Admitindo o comprimento horizontal do segmento igual à unidade, a cada aplicação da regra substituímos 1/3 do segmento por dois segmentos de comprimento igual a 1/3. Dessa maneira, a cada aplicação da regra de construção, o comprimento da poligonal é multiplicado por 4/3. Após *k* iterações o comprimento será $(4/3)^k$, valor este que cresce indefinidamente com *k* (Figura 9).

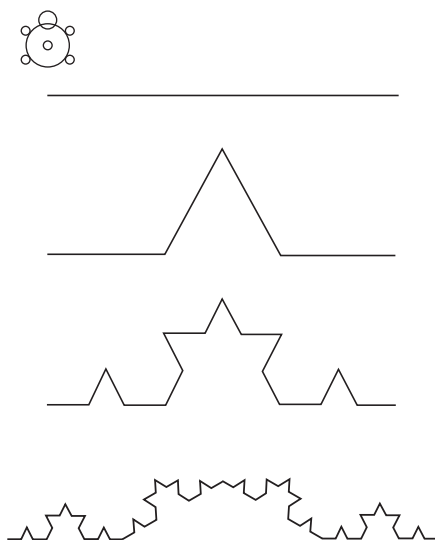


Figura 9 – Iterações sobre a linha reta

Este é um exemplo de fractal obtido *via* ambiente Logo. Apesar de complexo e rico em detalhes, resulta de uma regra construtiva extremamente simples.

O procedimento abaixo gera, *via*

ambiente Logo, o fractal da Figura 10. A curva obtida é baseada num quadrado. Neste exemplo, *x* representa a medida do lado do quadrado, enquanto *y* representa o estádio da seqüência.

```

Procedimento
aprenda sq.fractal.s :x :y
ad
center2 :x
repita 4[fractal :x :y pd 90]
fim

```

```

Subprocedimento
aprenda center2:x
un
dt
mudexy -:x/2(-:x/2) uL
fim
aprenda fractal :x :y
se :y=0 [pf :x pare]
fractal :x/3 :y-1 pe 90
fractal :x/3 :y-1 pd 90
fractal :x/3 :y-1 pd 90
fractal :x/3 :y-1 pe 90
fractal :x/3 :y-1
fim

```

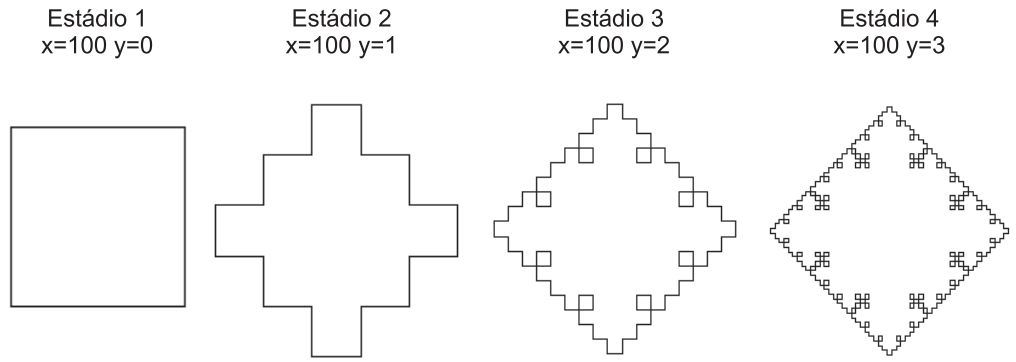


Figura 10 – Estádios da construção de fractal

Se no estágio 1, o lado do quadrado é x unidades, então a série geométrica que representa o perímetro da figura fractalada é dada por

$$4x + \frac{8}{3}x \left(1 + \frac{5}{3} \left(\frac{5}{3} \right)^2 + \dots + \left(\frac{5}{3} \right)^3 + \dots \right)$$

Como $\frac{5}{3} > 1$, a série diverge e o perímetro é infinito. Por outro lado, a série

geométrica correspondente à área da figura fractalada é dada por

$$x^2 + \frac{4}{9}x^2 \left(1 + \frac{5}{9} + \left(\frac{5}{9} \right)^2 + \left(\frac{5}{9} \right)^3 + \dots + \left(\frac{5}{9} \right)^{n-1} + \dots \right)$$

Como $\frac{5}{9} < 1$, a série converge e a área é finita e igual a $\frac{25}{8}x^2$. Logo põe em evidência o fato de que a área do quadrado fractalado é o dobro da área do quadrado original. De acordo com as superposições dos estádios 1 e 4, este fato pode ser visto na Figura 11.

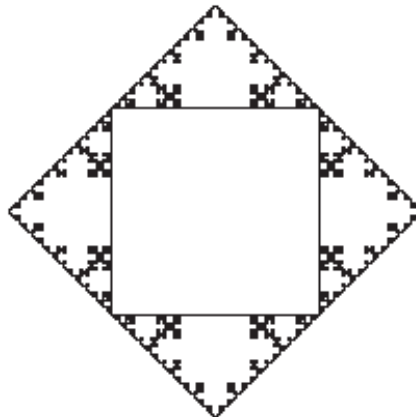


Figura 11 – Superposição dos quadrados fractalados e original nos estádios 1 e 4

O procedimento seguinte gera a Figura 12. Mais uma vez, o ambiente Logo

mostra seu poderoso ambiente gráfico para gerar fractais.

```
Procedimento  
  
aprenda samamb :fLh  
se :fLh < 5 [pare]  
pf :fLh/25  
pe 80 samamb:fLh*.3  
pd 82 pf :fLh/25  
pd 80 samamb:fLh*.3  
pe 78 samamb:fLh*.9  
pe 2 pt :fLh/25  
pe 2 pt :fLh/25  
fim
```



Figura 12 – Procedimento para a construção da folha de samambaia por fractais

As experiências e as descobertas apoiadas pelo ambiente Logo são capazes de enriquecer o ensino de Geometria.

As novas tendências valorizam o ensino da Geometria. Ele é considerado fundamental porque colabora com o desenvolvimento cognitivo das crianças. Há indícios de que crianças que trabalham com formas geométricas se tornam mais organizadas, desenvolvem a coordenação motora e visual, melhoram a leitura, compreendem mais rapidamente gráficos, mapas e outras informações visuais.

A Geometria é considerada uma parte essencial da Matemática. Desde que os seres humanos começaram a produzir Matemática, dois fatos sempre estiveram presentes: números e formas geométricas. A Aritmética (os números e as operações) e a Geometria (as formas) são os dois ramos básicos da Matemática.

Finalmente, o problema, nas escolas, é o de conduzir a discussão sobre as figuras geométricas, de modo a:

- estimular e desenvolver a imaginação espacial do aluno; e
- fazer com que ele aprenda a pensar em hábitos que favoreçam seus estudos posteriores de Matemática.

O tangram

A lenda do tangram

Um sábio chinês deveria levar ao imperador uma placa quadrada de jade (pedra ornamental muito dura), mas, no caminho, o sábio tropeçou e deixou cair a placa, que se partiu em sete pedaços geometricamente perfeitos. O sábio tentou consertar, e a cada tentativa surgia outra figura. Após várias tentativas, ele conseguiu formar novamente o quadrado. Os sete pedaços representariam as sete virtudes chinesas, dentre as quais, seguramente, uma seria a paciência. O sábio mostrou aos seus amigos as figuras que conseguira montar, nascendo então o tangram.

O tangram é, na verdade, um quebra-cabeças composto de sete peças, utilizado na cultura chinesa desde os tempos remotos.

A Figura 13 mostra as sete peças do tangram.

As atividades com o tangram consistem em montar determinadas figuras a partir das sete peças, conforme a Figura 13, sem que haja superposição.

As sete peças do tangram são obtidas a partir do quadrado da Figura 14.

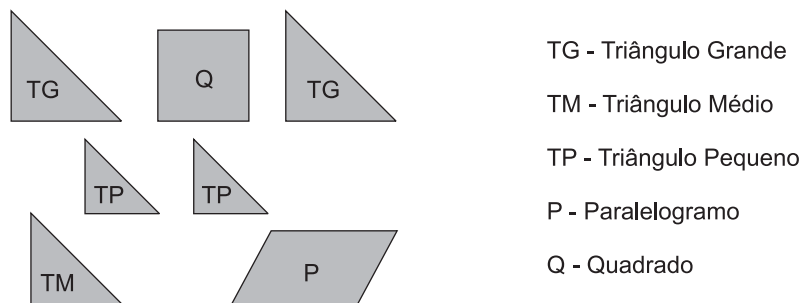


Figura 13 – Peças do tangram

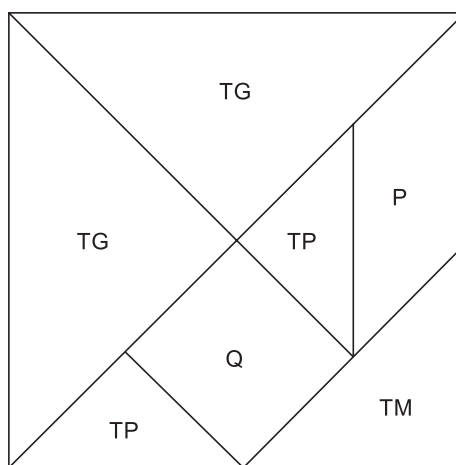


Figura 14 – Quadrado formado pelas sete peças do tangram

O tangram via ambiente Logo

Para a geração das peças do tangram via ambiente Logo, considere a medida do

lado do quadrado da Figura 14, igual a L . A diagonal do quadrado da Figura 14 é igual a $L\sqrt{2}$. Além disso, é possível deduzir as seguintes medidas:

$$\text{Triângulo TG} \begin{cases} \text{catetos: } L \frac{\sqrt{2}}{2} \\ \text{hipotenusa: } L \end{cases} \quad \text{Triângulo TM} \begin{cases} \text{catetos: } \frac{L}{2} \\ \text{hipotenusa: } L \frac{\sqrt{2}}{2} \end{cases} \quad \text{Triângulo TP} \begin{cases} \text{catetos: } L \frac{\sqrt{2}}{4} \\ \text{hipotenusa: } \frac{L}{2} \end{cases}$$

Para o quadrado Q , da Figura 14, a medida do lado é equivalente à quarta parte da diagonal do quadrado grande.

Isto é, Lado de Q : $L \frac{\sqrt{2}}{4}$.

Enquanto isso, para o paralelogramo, têm-se. Lado maior: $\frac{L}{2}$. Lado menor: $L \frac{\sqrt{2}}{4}$.

Os procedimentos abaixo geram, via ambiente Logo, as sete peças do tangram. O resultado é mostrado na Figura 15.

Procedimento	Subprocedimento
<pre> aprenda logo.tangram :Ltan coloque(2*:Ltan*raizq 2) "G coloque(:Ltan*raizq2) "M un mudepos[-200 -200] uL pf 100*raizq 2 pd 135 tri (2*:Ltan) pe 45 pf 100*raizq 2 pd 135 tri (2*:Ltan) pf 50*raizq 2 tri 50*raizq 2 pd 45 pf: Ltan pd 90 pe 90 quadrado :Ltan pf :Ltan pd 45 pf 50*raizq 2 fim </pre>	<pre> aprenda pgramo :Lp repita 2[pf(:Lp*raizq2)pd 45 pf :Lp pd 135] fim aprenda quadrado :Lq repita 4[pf :Lq pd 90] fim aprenda tri:cateto pf:cateto pd 90 pf:cateto pd 135 pf(:cateto*raizq 2) pd 135 fim </pre>

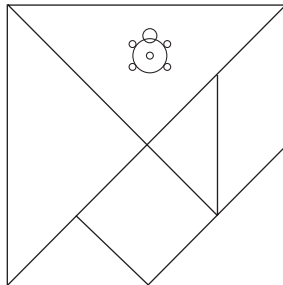


Figura 15 – Peças de um tangram construído pelo ambiente Logo

Entre as inúmeras possibilidades de construção de figuras do tangram, os procedimentos descritos a seguir têm o propósito de mostrar a beleza e o poder

que o ambiente Logo possui ao produzir figuras.

O resultado dos procedimentos será mostrado na Figura 16.

Procedimento 1
(Chinês com seu gesto de reverência)

```

aprenda chines:L
dt pe 135
triangulog pe 45
triangulog
pe 45 pf :L / 4 pd 90
triangulop
pd 135 pt (:L*raizq 2)/2
pe 90 pf :L pd 135
triangulom
un pc uL
pd 45 pt :L pd 135
paralelogramo :L
pf :L*raizq 2 pd 45 pf :L
pd 45 pt :L
triangulop
un pc pe 45
pf 2* :L pe 45
pf 2* :L pd 45
pf 2* :L pe 135 uL
quadrado :L
fim

```

Subprocedimento 2
(Paralelogramo invertido – Bruxo)

```

aprenda bruxo :L
dt un pf :L + 10 uL
triangulom
pd 90 pf :L pe 135
parinvertido :L
pe 45 pt :L / 4 pe 90
triangulog
pe 45 pf :L / 4 pd 45 pf :L pd 90
triangulop
pd 45 pt :L pe 90
triangulop
pd 90 pt 7* :L / 3 pe 90
quadrado :L
pe 90 pf :L pd 45 pf 2* :L pd 90
triangulog
fim

```



Figura 16 – Construção de figuras com peças do tangram

Comentários finais

O ambiente Logo é uma linguagem de programação do tipo interpretada, isto é, cada linha de programa é executada pelo interpretador. Este processo tem como vantagem não necessitar uma compilação completa para cada mudança.

Outra característica única do ambiente Logo é a *tartaruga gráfica*, uma série de comandos simples e poderosos que manipulam a tartaruga.

Apesar da facilidade oferecida por qualquer ambiente informatizado, ele, por si só, não garante a construção do conhecimento. Em particular, para que haja qualquer avanço no conhecimento matemático, é fundamental que o professor planeje as atividades que serão desenvolvidas.

Seguramente, admite-se ser uma tarefa difícil conciliar o que se julga fundamental para ser aprendido com a liberdade de ação do aluno. Com efeito, se o objeto de estudo é o aprendizado da disciplina Geometria, faz-se necessário planejar atividades para tal. Isto significa dizer que não basta apenas o aprendiz ter à sua disposição um programa de atividades em Geometria.

Finalmente, pode-se imaginar a utilidade do computador sob dois prismas: no primeiro, o computador permite ou obriga o aprendiz a externar expectativas intuitivas – quando a intuição é traduzida num programa, ela se torna mais acessível à reflexão; no segundo, idéias computacionais podem ser tomadas como materiais para o trabalho de (re)modelação do conhecimento intuitivo.

Referências bibliográficas

ABELSON, Harold; DI SESSA, Andrea. *Turtle Geometry: the computer as a medium for exploring Mathematics*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1981.

APOSTOL, Tom M. *Calculus one: variable calculus, with an introduction to linear algebra*. 2nd. ed. Waltham: Xerox College, 1967. v. 1.

BEZUSZKA, S. J.; MARGARET, J. K.; LINDA, S. *Designs from mathematical patterns*. Palo Alto: Creative, 1994.

COXETER, H. M. S. *Introduction to Geometry*. New York: John Wiley, 1961.

- DODGE, Clayton W. *Euclidean Geometry and transformations*. London: Addison - Wesley, 1972.
- FLETCHER, T. J. *Some lessons in Mathematics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1972.
- JAMES, Mike. *Artificial intelligence in Basic*. Borough Green: Butterworth, 1986.
- KAMII, Constance. *Young children continue to reinvent Arithmetic*. 3rd – Implications of Piaget theory. New York: Teachers College/Columbia University, 1997.
- LÉVY, Pierre. *La machine univers: création, cognition et culture informatique*. Paris: Découverte, 1987.
- MANDELBROT, Benoit B. *Fractals: form, chance and dimension*. San Francisco: W. H. Freeman, 1977.
- NASCIMENTO, R. B.; MACIEL, Silvana Madrid da Costa. O uso do computador como ferramenta instrucional: Fortaleza – Ceará. *Educação em Debate*, Fortaleza, v. 2, n. 38, p. 138-145, 1999.
- OLIVEIRA, Vera Barros de (Org.). *Informática em psicopedagogia*. São Paulo: Senac-SP, 1996.
- POLYA, George. *How to solve it: a new aspect of mathematical method*. Princeton: Princeton University Press, 1977.
- PAPERT, Seymour. *An evaluation study of modern technology in education*. Cambridge: MIT, 1976. (LOGO memo, n. 25).
- _____. *Mindstorms: children, computers and powerful ideas*. New York: Basic Books, 1980.
- _____. *The children's machine*. New York: Basic Books, 1994.
- SANDHOLT, Judith Haymore. *Teaching with technology: creating student-centered classrooms*. New York: Teachers College/Columbia University, 1997.
- VALENTE, José Armando. *O professor no ambiente Logo: formação e atuação*. Campinas: Núcleo de Informática Aplicada à Educação/Unicamp, 1996.
- VALENTE, José Armando (Org.). *Computadores e conhecimento: repensando a educação*. Campinas: Ed. Unicamp, 1993.
- _____. *Liberando a mente: computadores na educação especial*. São Paulo: Ed. Unicamp, 1991.
- VALENTE, José Armando; VALENTE, A. B. *Logo: conceitos, aplicações e projetos*. São Paulo: McGraw-Hill, 1988.

Recebido em 12 de abril de 2001.

Raimundo Benedito do Nascimento, doutor em Tecnologia (Teoria da Informação e Comunicação) pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é professor adjunto do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (Núcleo de Avaliação Educacional) da Universidade Federal do Ceará (UFCE) e coordenador do Laboratório de Pesquisa em Avaliação e Medida Psicoeducacional dessa universidade. benedito@ufc.br

Abstract

Mathematics becomes more significant for a student who is constantly in contact with a considerable variety of problems. The purpose of this article is to motivate the teacher to make every effort to stimulate his Geometry classes with problems taken from the everyday lives of his students. The Logo environment is an alternative methodological strategy, which leads to this proposed objective.

Keywords: Logo; Geometry; pedagogical methodology; alternative paradigm; creativity; learning environment.

Anexo

Comandos da versão Slogow em português usados no texto

pf *número* – movimenta a tartaruga para frente, isto é, o *número* de passos, no sentido em que ela estiver apontando;

pt *número* – movimenta a tartaruga para trás, isto é, o *número* de passos no sentido oposto ao que ela estiver apontando;

pe *número* – gira a tartaruga para a esquerda, isto é, o *número* especificado em graus;

pd *número* – gira a tartaruga para a direita, isto é, o *número* especificado em graus;

pc – movimenta a tartaruga para o centro da tela;

uL – coloca o lápis sob a tartaruga;

un – suspende o lápis da tartaruga;

dt – faz a tartaruga desaparecer da tela;

ad – apaga todos os traços deixados na tela, sem modificar a posição e direção da tartaruga;

mudedç (md) *número* – muda a direção da tartaruga para o *número* correspondente em graus;

direçãopara *lista* – retorna um número que equivale ao ângulo que a tartaruga deve girar para poder atingir o ponto na tela especificado por *lista*. Esta lista deverá ser composta de dois elementos, onde o primeiro elemento indica a coordenada x e o segundo indica a coordenada y;

coorx – retorna o valor da coordenada cartesiana x da posição atual da tartaruga. No estado inicial do Logo, a coordenada x da tartaruga é 0 (zero);

coory – retorna o valor da coordenada cartesiana y da posição atual da tartaruga. No estado inicial do Logo, a coordenada y da tartaruga é 0 (zero);

mudexy *número1 número2* – movimenta a tartaruga para uma posição absoluta de tela. O argumento são dois números, onde *número1* representa a coordenada x e *número2* representa a coordenada y;

sentença (sn) *objeto1 objeto2* – retorna uma lista formada pela concatenação de *objeto1* e *objeto2*;

raizq *número* – retorna a raiz quadrada do número;

atribua (atr) *palavra objeto* – define uma variável designada por *palavra* e com conteúdo *objeto*;

coloque (col) *objeto palavra* – define uma variável denominada por *palavra* com conteúdo *objeto*. Esse comando é análogo à primitiva *atribua*.

Por que investir em pesquisa qualitativa?

Ormezinda Maria
Ribeiro

Palavras-chave: pesquisa
qualitativa; universidade;
ensino.



Ilustração: Ricardo Martins

... existem certas inovações fertilizantes que é muito útil conhecer porque podem facilitar o cumprimento das funções universitárias específicas e fazê-las desempenhar um papel de aceleradores intencionais da transformação social.
(Ribeiro, 1969, p. 36)

Apresenta uma reflexão sobre a importância da pesquisa na e para a universidade, dando ênfase à necessidade de se implementar, nos centros universitários, a pesquisa qualitativa. Atentando para o fato de que esse tipo de pesquisa nem sempre é reconhecido como legítimo, procura, numa rápida abordagem sobre as funções da universidade no decorrer de sua história, alertar para a premente necessidade de se adotar a pesquisa, sobretudo a qualitativa, como eixo norteador das demais atividades acadêmicas, colocando-a como diferenciador de universidade e colégios superiores.

Introdução

Iniciar um texto citando Darcy Ribeiro incita-nos a pensar a educação com um olhar de antropólogo...

Perfazendo os caminhos pelos quais passou a universidade ao longo de sua história, estabelecemos uma ponte para

algumas reflexões que têm ocupado nosso espírito ultimamente: Por que investir em pesquisa qualitativa? Qual o papel da universidade nessa questão? O que de fato representa a pesquisa, no âmbito da universidade?

Dentre as mais diversas funções incorporadas pela universidade desde o seu advento, a mais difundida é, sem dúvida, a de responsável pela universalização do saber. Entretanto, à universidade contemporânea são atribuídas diversas funções, que se modificam conforme o contexto histórico, segundo suas exigências e necessidades imediatas.

A princípio, a universidade esteve ligada à conservação e transmissão do saber acumulado, a serviço da verdade constituída e isenta de incorporar novas descobertas. Hodiernamente, chama a si a obrigação de garantir a universalidade do saber, por meio de uma organização integrada, que deve se fundamentar em bases epistemológicas sólidas, com vistas à criação de centros de excelência ou de especialização, que não primem por limitar o conhecimento a uma especialidade, mas que agreguem também a articulação de outros saberes. Assim, sem deixar de lado o ensino, sua vocação original, a universidade incorporou nessa função as demais funções que lhe são atualmente inerentes, a extensão e a pesquisa. Além de guardar e repassar o saber produzido fora de seu âmbito, a universidade passou a produzir o conhecimento por meio de pesquisas, que são devolvidas à sociedade, quer em forma de formação de novos profissionais, quer em forma de extensão universitária, cuja interlocução com a sociedade deve ser o fator preponderante.

Conforme destaca Guimarães (2000, p. 81): "a extensão deixa de ser mera prestação de serviços à sociedade para ser um órgão vital do preenchimento dos interesses e das necessidades do grupo social, o que a torna uma ferramenta de mudança da sociedade".

Carlos Rodrigues Brandão,¹ com muita pertinência, destaca que o trabalho de criar pesquisas, a ação de motivar a pesquisa é que estabelecem o diferencial entre a verdadeira universidade e os colégios superiores.

Uma instituição que almeja o título de universidade, ou deseja assegurá-lo, deve atentar para esse aspecto. Paulo Freire (1989, p. 45) já dizia que "não há pesquisa sem ensino e nem ensino sem pesquisa".

¹ Em palestra proferida no encontro com professores de Metodologia Científica da Universidade de Uberaba, participantes do grupo Aprender a Aprender Pesquisando, no dia 19/6/2000.

Devemos seguir a trilha desses sábios educadores, se quisermos alçar vôos maiores, no sentido de sairmos da condição de país subdesenvolvido e alcançar a plataforma de primeiro mundo. Sem pesquisa não há ação que se sustente. É na universidade que se desenvolvem pesquisas. E é a partir das descobertas, ou dos resultados dessas pesquisas que se eleva o padrão de vida da sociedade, quer no plano da educação, da saúde, da tecnologia ou do meio ambiente. Silva (2000, p. 62), ressalta que "a pesquisa é o esforço humano para descobrir os meandros da realidade como natureza e como organização histórica dos homens em sociedade".

Quando se fala em pesquisa, fala-se em sociedade e não há como pensar em sociedade sem considerar os seus aspectos, dinâmico e interacional. O homem, parte integrante dessa sociedade, encontra seu hábitat entre outros homens, seus semelhantes, que guardam em si a individualidade e a alteridade inerentes à condição humana. Portanto, cada um é um ser individual, dentro de um coletivo que se altera constantemente. Pesquisa-se para aplicar nessa sociedade e pesquisa-se dentro dessa sociedade.

A universidade, que se apresenta nessa sociedade, que não é mais tão-somente a guardiã do saber institucionalizado, que pretende se firmar, enquanto espaço de produção e difusão do conhecimento, deve adotar a pesquisa como atividade fundamental em seu seio, pois, como ressalta Demo (1997, p. 6), "o que melhor distingue a educação escolar de outros tipos e espaços educativos é o fazer-se e refazer-se na pesquisa".

Silva corrobora essa asserção, quando afirma que a pesquisa se situa no cerne definidor da educação escolar e que, ao sustentar e acompanhar o desenvolvimento do conhecimento, evita que este se esvazie na reprodução iterativa sem força transformadora. Esse educador observa que não há conhecimento que não envolva, de alguma forma, o ato da pesquisa, ponderando que:

Se historicamente o ato da pesquisa foi se recolhendo aos átrios de grupos seletos de pesquisadores, também historicamente hoje a pesquisa tem seu espaço ampliado pela presença, não apenas nos laboratórios ou no recôndito de alguns intelectuais, mas no cotidiano das salas de aula, na árdua tarefa docente do trato

do conhecimento entre os professores e alunos (Silva, 2000, p. 64).

Em face dos novos paradigmas emergentes numa sociedade em mudança contínua, há que se pensar também em novas abordagens de pesquisa. Há de fazer-se um exercício contínuo para uma concepção mais elástica das concepções cartesianas sobre "método", uma vez que a segurança das compreensões obtidas nas investigações qualitativas radica-se no pesquisador e no diálogo pesquisador/comunidade.

As ciências sociais chamam a si a necessidade de firmar um caráter científico, considerando o embate que travam com as ciências naturais, no sentido de merecerem o estatuto de ciência. Seu objeto, sendo histórico e determinado por um conjunto de fatores, que se confundem com a própria sociedade, têm, na provisoriedade e no dinamismo, características fundamentais.

Assim, se pensarmos consoante a própria natureza dessas ciências, não poderemos conceber uma definição de cientificidade tal qual se pensa para as ciências da natureza; contudo, não podemos negar caráter científico das Ciências Sociais sob a alegação de que não é neutra, de que encerram um comprometimento ideológico que não pode ser ignorado, posto que a visão de mundo tanto do observador quanto do objeto estão intrinsecamente interligadas. Mas há de se compreender que as Ciências Sociais possuem instrumentos e teorias capazes de estabelecer "uma aproximação da suntuosidade que é a vida dos seres humanos em sociedades, ainda que de forma imperfeita e insatisfatória", conforme assegura Minayo (1994, p. 15).

O objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo. A realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva. Existe uma identidade entre sujeito e objeto. Observador e objeto são de natureza idêntica. O investigador também faz parte da observação por ele mesmo realizada.

Na pesquisa qualitativa quem estabelece os parâmetros de rigor não é o método, mas o pesquisador e a comunidade que vai consumir e gerar a pesquisa.

Há que se repensar a concepção positivista, cuja tendência básica é a sustentação de que aquilo que não se conta não se escreve, pois, entender que a medida é uma coisa boa é diferente de afirmar que só é bom aquilo que se pode

medir. O próprio Descartes, embora positivista, dá-nos a liberdade de interpretar seus métodos, sem, contudo, empregá-los de uma maneira absoluta, quando afirma: "Se meus escritos valem alguma coisa, possam os que os tiverem (...) utilizá-los do melhor modo que entenderem" (Descartes, 1965, p. 42).

Nossa concepção de ciência tem suas origens na concepção clássica de ciência, que, em nome da objetividade e do caráter científico, difunde a idéia de que não pode haver afinidade entre pesquisador e pesquisado. Essa mentalidade preconiza o distanciamento. Hoje a pesquisa qualitativa oferece oportunidades de novas interpretações. O investigador e o investigado gozam de paridade no contexto da pesquisa. Todavia, não se rompe com os dados quantitativos, mas abrem-se caminhos para os sentimentos, as emoções e as interações. Os dados qualitativos e os dados quantitativos são coadjuvantes da mesma cena. Não se pode negar totalmente o quantitativo. Contudo, não se pode tratar do assunto apenas como um aspecto semântico, a questão não é somente de substituição de números por palavras.

Na pesquisa sociolinguística interacional, por exemplo, a descrição etnográfica, cujo objetivo central é documentar e analisar aspectos específicos do processo comunicativo (verbal e não-verbal) e contextualizar esse processo no grupo social em que ele ocorre, caracteriza-se por ser uma metodologia qualitativa por excelência, conforme afirma Bortone (1996a, p. 390):

O argumento central da pesquisa reside no fato de a identidade social e étnica ser em grande parte estabelecida e mantida pela linguagem. Isto se deve não só às características históricas e ideológicas através das quais os grupos são estruturados, como também pelos símbolos e identidades criados que modelam e direcionam as formas discursivas que estão sendo analisadas.

A focalização da análise etnográfica está na situação de uso, nos hábitos diários e sistematizados e na organização lógica e comportamental desse uso. Assim, a coleta de dados e sua análise se complementam mutuamente (Bortone, 1996b, p. 24).

Tanto a sociedade para a qual se pesquisa quanto a universidade, na qual se desenvolve a pesquisa, são formadas por seres humanos, que não são números estatísticos simplesmente, mas seres que se interagem e se modificam a despeito de um quociente frio. Ao contrário do que pensam os positivistas, cartesianos mais ortodoxos, a pesquisa qualitativa não acaba com a veracidade dos fatos, contudo, ao evidenciar as emoções, descortina novos rumos, apontando para o mais próximo possível da realidade. O lugar dos resultados da pesquisa não é mais o gráfico e a tabela, mas o próprio homem. Aquele que desencadeia, realiza e serve-se da pesquisa.

O ser humano não é um ser compartimentado e não pode estar enquadrado em simples dados com comprovação aritmética ou tabulado como um elemento neutro.

Silva enfatiza que a sociedade atual, em contínuo processo de transformação e dominada pela força globalizante, cuja necessidade está voltada para a atividade de pesquisa marcada pela práxis humana plena de significados e de interpretações teóricas, exige que se repense os caminhos da pesquisa, para que se estabeleça também a natureza e a função social da Educação Superior no Brasil. Para esse educador, é fundamental que o conhecimento teoricamente elaborado se interponha à prática empírica, pois "a pesquisa puramente empírica, que se volta e se esgota nos dados, não tem condições de se afirmar no universo científico" (Silva, 2000, p. 62).



Segundo Thiollent (1996, p. 31), a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social, com base empírica, organizada de modo participativo, com a colaboração de pesquisadores e de membros do grupo, implicados em determinada situação ou prática social, de modo a identificar os problemas e buscar soluções. Destaca, ainda, que a pesquisa-ação (PA) é uma forma de pesquisa participante (PP), mas que nem todas as pesquisas participantes são pesquisa-ação, embora muitas vezes sejam tomadas como sinônimas. Para esse autor, na PP a preocupação participativa está mais concentrada no pólo pesquisador do que no pólo pesquisado e não desencadeia uma ação propriamente dita, uma vez que os grupos pesquisados não são mobilizados em torno de objetivos específicos, mas deixados às suas atividades comuns, e o fato de os pesquisadores participarem das situações observadas não caracteriza, por si só, uma PA.

Para Thiollent (1985, p. 83), a idéia é simples: esse tipo de pesquisa visa mobilizar pesquisa à ação apontando seus efeitos para pesquisador e pesquisado, pois além da participação dos investigadores, a PA supõe também uma participação dos interessados na própria pesquisa, que é organizada em torno de uma ação planejada e de uma intervenção com mudanças dentro da situação investigada. Assim, rompe com o behaviorismo e incita o pesquisador a sair do laboratório, a buscar outros campos.

Thiollent² enfatiza que, para a pesquisa-ação acontecer deve haver uma intenção de pesquisar e uma vontade de mudar, devendo ter um objetivo duplo: resolver problemas dos usuários e fazer progredir os conhecimentos fundamentais. Seus resultados devem estar voltados para os modos de resolução de problemas concretos, encontrados no decorrer da realização do projeto; os conhecimentos devem estar validados pela experimentação durante a pesquisa-ação e voltados para a formação de uma comunidade com capacidade de formular novos questionamentos para pesquisa e estudos.

Há de se salientar que a pesquisa qualitativa encontra respaldo na comunidade científica internacional e encontra apoio nos novos paradigmas de ciência, além de oferecer soluções mais adequadas aos usuários nas áreas técnicas, destacando-se o

fato de que, por meio da pesquisa, é possível rever o novo papel da universidade. Por outro lado, os críticos da pesquisa-ação salientam que falta rigor e precisão de método, que existe a possibilidade de se confundir ciência com cultura popular, de criar uma falsa expectativa e ainda que se corre o risco de veicular a ideologia do pesquisador.

É possível que esses temores venham a se concretizar, se não existir uma ética que conduza os rumos da pesquisa e norteie as ações do pesquisador. Entretanto, é mister observar que essas ressalvas também cabem em uma pesquisa de concepção positivista. Se falta ética a um pesquisador cartesiano, também esse pode adulterar ou manipular resultados ao sabor de sua ideologia.

O que ocorre de fato é que a pesquisa-ação incomoda a um grupo. Incomoda ao grupo que monopoliza o saber, que não tem interesse em dividir o conhecimento com os atores. Incomoda àqueles que só entendem como ciência o que é feito em um laboratório, isolando e quantificando dados.

Se pensarmos a educação como um processo que promove a mudança de mentalidade, compreenderemos a necessidade de participarmos como sujeitos dessa mudança, não como um número tabulado, mas como agente de transformação, pois "nada se faz entre os homens sem a consciência e o trabalho dos homens, e tudo o que tem o poder de alterar a qualidade da consciência e do trabalho, tem o poder de participar de sua práxis e de ser parte dela" (Brandão, 1986, p. 82).

Uma universidade que faz jus ao título não pode tão-somente adotar o ensino como função preponderante, mas deve chamar a si a responsabilidade de desenvolver e estimular a pesquisa não só junto ao seu corpo docente e de pesquisadores, mas, sobretudo, com seu corpo discente, abrindo espaços para a pesquisa qualitativa, pois é a partir da pesquisa participante que o ensino superior adota uma força pedagógica capaz de superar a mera transmissão de conhecimentos, fazendo com que o aluno seja protagonista de seu saber.

Há que se concluir com Brandão (1986, p. 78), concordando que:

A idéia de que a educação não serve apenas à sociedade, ou à pessoa na sociedade, mas à mudança social e à formação

² Palestra de abertura do 2º Fórum de Investigação Qualitativa (FIQ), em 8/6/2000, na Universidade Federal de Juiz de Fora (MG).

conseqüente de sujeitos e agentes na/da mudança social, pode não estar escrita de maneira direta nas "leis do ensino". Afinal, as leis quase sempre são escritas por quem pensa que nem elas nem o mundo vão mudar um dia.

Daí a grande importância de se estimular a pesquisa qualitativa na universidade. Daí a urgente necessidade de se implementar a ação de "aprender a aprender pesquisando",³ entre docentes e discentes.

Encerrar este texto citando outro antropólogo instiga-nos a pensar a educação como um caminhar do homem, sobre o qual este traça o seu futuro, tendo como bússola a pesquisa da qual é participante e sem a qual a universidade se perderia. E, assim, ousamos parodiar Brandão⁴ afirmando que: as pesquisas não mudam o mundo. As pesquisas mudam as pessoas. As pessoas mudam o mundo.

Referências bibliográficas

- BORTONE, Marcia Elizabeth. Comunicação interdialetal: um retrato de diversidades culturais. In: MAGALHÃES, I. (Org.). *As múltiplas faces da linguagem*. Brasília: UnB, 1996a. p. 387-399.
- _____. Língua e identidade social. *Letras*, Campinas, v. 15, n. 1/2, p. 22-42, dez. 1996b.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 18. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.
- DESCARTES, René. *Discurso do método*. Tradução de João Cruz Costa. Rio de Janeiro: Ed. de Ouro, 1965.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1989.
- GUIMARÃES, Marisa Rocha. A universidade e suas funções. *Ícone*, Uberlândia, v. 6, n. 1, p. 75-84, 2000.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- RIBEIRO, Darcy. *A universidade necessária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- SILVA, Jeferson Idelfonso. O espaço da pesquisa na comunicação e apropriação do conhecimento. *Ícone*, Uberlândia, v. 6, n. 1, p. 61-66, 2000.
- THIOLLENT, Michel Jean-Marie. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1996.
- _____. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *Repensando a pesquisa participante*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

Recebido em 25 de abril de 2001.

Ormezinda Maria Ribeiro, doutoranda em Lingüística pela Universidade Estadual Paulista (Unesp/Araraquara), é professora do Instituto de Formação de Educadores da Universidade de Uberaba (Uniube).

³ Proposta de trabalho do Grupo de Apoio Pedagógico e Pesquisa (Gapp), do Instituto de Formação de Educadores da Universidade de Uberaba, para o Encontro de Professores de Metodologia Científica, durante a Semana de Seminários, nos dias 16, 17 e 18/5/2000.

⁴ "Os livros não mudam o mundo. Os livros mudam as pessoas. As pessoas mudam o mundo." (Carlos Rodrigues Brandão).

Abstract

In this text, a reflection on the importance of the research in and for the university is made, giving emphasis on the necessity of implementing, in the university centers, the qualitative research. Being attentive by the fact that this type of research is not always recognized as legitimate, it tries, as an approach on the functions of the university during its history, to alert for the pressing necessity of adopting the research, specially the qualitative one, as an axle of other academic activities, placing it in the position of university differentiator and upper colleges.

Keywords: qualitative research; university; education.



O problema da educação de adultos*

Lourenço Filho

Palavras-chave: educação de adultos; fins da educação.

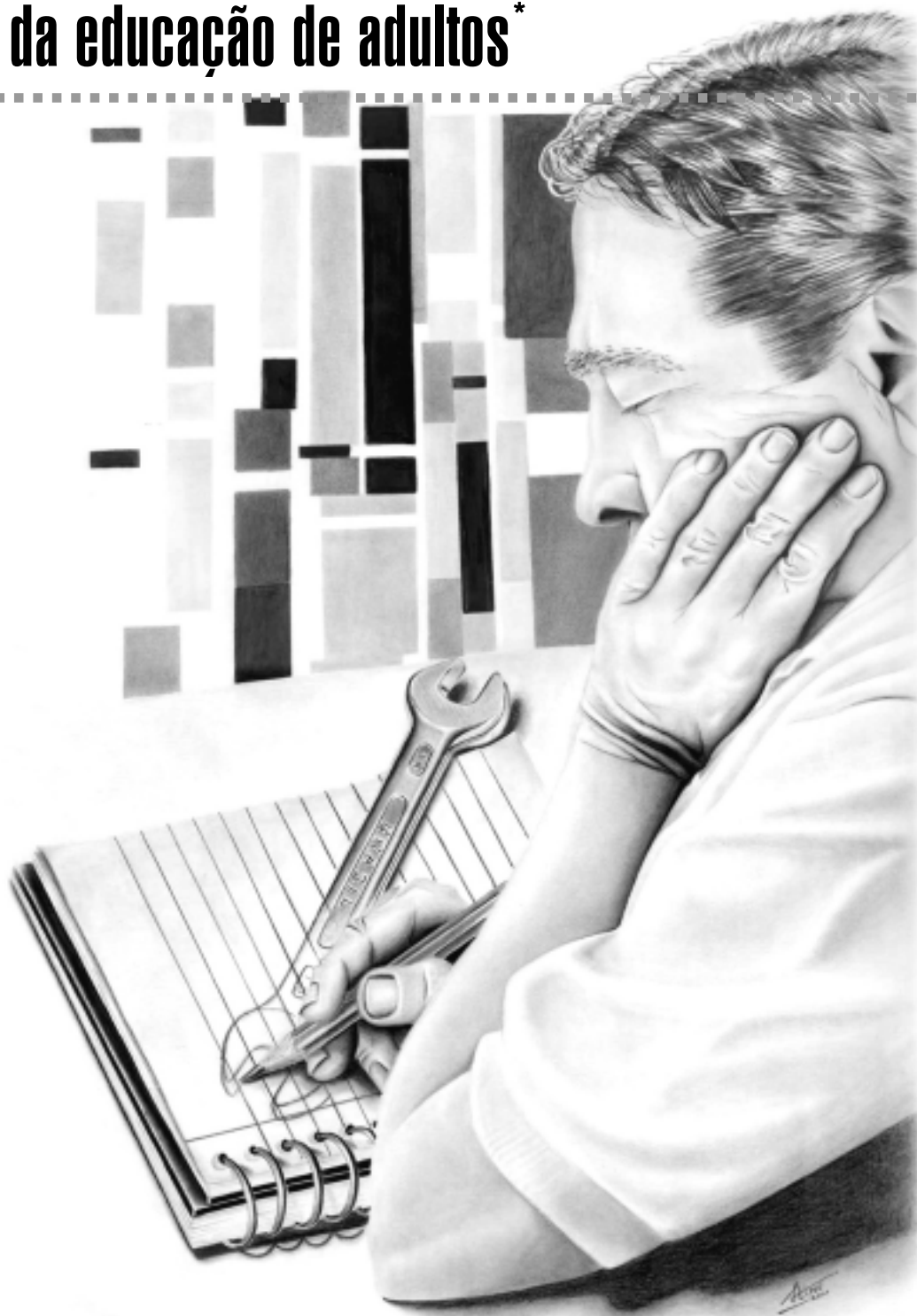


Ilustração: Aline Luciano da Silva

* Palestra realizada a convite do Centro de Professores Noturnos do Rio de Janeiro. Publicada originalmente na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 5, n. 14, p. 169-185, ago. 1945.

O movimento de ensino de adultos começou, em fins do século 17, *pelas escolas dominicais e escolas noturnas*, ligadas, na sua maioria, a corporações religiosas e com programa restrito à alfabetização. Destinavam-se principalmente às classes operárias, e, em diversos países, evoluíram para o tipo de cursos de instrução profissional e de prática em ofícios e indústrias. A educação de adultos desempenha as seguintes funções: a) *supletiva*, visando suprir ou remediar deficiências da organização escolar no combate ao analfabetismo; b) *profissional*, para reajustar o homem às novas condições de trabalho; c) *cívica e social*, quando se dirige ao imigrante, adolescente ou adulto, para lhe facilitar a adaptação ao novo país, e também ao migrante, uma vez que alta porcentagem da população apresenta-se em grupos quase "marginais", desconhecedores de direitos e deveres cívicos; d) *de difusão cultural*, pois as exigências de completo programa de educação popular reclamam instrumentos comumente utilizados sob a denominação de "educação extra-escolar". Colocada a questão: "até que ponto os adultos podem educar-se?", conclui-se que as instituições educativas precisam

preparar-se para atender aos adultos que desejam aprender, educar-se e reeducar-se, mesmo na mais avançada idade, e, para alcançar essa meta, faz-se necessária uma metodologia de ensino especial. Faz menção às atividades culturais voltadas para a educação de adultos na cidade do Rio de Janeiro, em 1945.

Introdução

Em seu mais amplo sentido, a "educação" é a influência que as gerações adultas exercem sobre as novas gerações, para que a estas transmitam suas técnicas, idéias, sentimentos e aspirações. Normalmente, recebem educação os jovens; ministram-lha seus maiores. A expressão "educação de adultos" parece oferecer, portanto, contradição entre os seus próprios termos, ou, pelo menos, problema que reclama estudo particularizado.

Certo é que a palavra "educação" tem acepções mais restritas. Ela indica aquela comunicação cultural, de uma a outra geração, para continuidade da vida coletiva, por processo natural e espontâneo; mas pode significar ainda, de modo especial, a parte intencional e deliberada desse processo.

Certo é também que a vida coletiva não se passa num só grupo homogêneo – passa-se em muitos – e que, neles, variam os padrões de cultura. É de crer que, dessa variação e conseqüente conflito, hajam surgido os esforços intencionais, mais ou menos graduados e sistematizados, para a formação específica que ao fortalecimento de

cada grupo convenha. Por isso mesmo é que a ação de educação tem tido, e tem, a concorrência da família, da Igreja, dos grupos profissionais, do Estado.

Desde os começos do século passado para cá, a educação foi sendo mais claramente deferida ao Estado, que passou a planejá-la e a exercê-la de modo preponderante. Por toda a parte, estabeleceram-se sistemas públicos de educação; montaram-se redes escolares para difusão de um mínimo de cultura; pretendeu-se e pretende-se a educação universal. Se a organização desses sistemas pudesse ser completa, todas as crianças e jovens acorreriam às escolas, nas idades certas. E se o funcionamento das instituições escolares pudesse ter plena eficiência, apresentar-se-iam os homens feitos dotados das capacidades a desejar-se, para perfeito ajustamento social. Não se ofereceria, então, o problema da *educação de adultos*, ou não teria ele os característicos que ainda hoje apresenta.

Mas, a verdade é que, mesmo nos países de mais sólida organização e de mais abundantes recursos, a realização acabada daquele ideal não tem sido possível. De uma parte, há dispersão da população e a sua relativa mobilidade; de outra, resistência às obrigações escolares. Existem ainda flagrantes diferenças individuais quanto à capacidade de aprendizagem. E não é tudo. Por mais adiantadas que sejam as instituições escolares, não chegam elas a dar sempre, e a todas as crianças e jovens, aquelas capacidades, técnicas, ideais e valores, que a vida adulta vem a reclamar, no devido tempo. Tais e tantas têm sido as variações da vida contemporânea, nesta época de "civilização em mudança", que o processo escolar não tem bastado como recurso normal de educação intencional. A necessidade de educação ou de reeducação está assim presente em todas as idades.

Função supletiva

O caso de numerosíssimas pessoas, que chegam à idade adulta, sem mesmo haverem logrado o domínio das técnicas elementares da cultura – a leitura, a escrita e os rudimentos do cálculo – é, sem dúvida, o mais premente. A educação de adultos apresenta-se, assim, a um primeiro exame,

em sua *função supletiva*, a de suprir ou remediar deficiências, a ineficiência ou incapacidade da organização escolar. Aparece, em novos e velhos países, com a mesma feição: a do *combate ao analfabetismo*, muito embora nisso não se possa conter todo o seu conceito.

Seria inútil, no entanto, obscurecer a importância da aprendizagem da leitura e da escrita. Sem o domínio dessas técnicas elementares, o homem de hoje permanece em minoridade cultural; não pode, por si mesmo, cumprir numerosos atos da vida civil; na maioria dos países, está incapacitado para a vida política. Tão grave situação encontra justificativa na incapacidade que ele tem de intercomunicação social, ou de ligar-se mais fácil, pronta e eficientemente, à vida da comunidade a que pertença.

Numa grande cidade, o homem iletrado é elemento sempre dependente de outrem; nas pequenas povoações, ou no campo, homem "marginal", ao qual não podem chegar, por via direta, os problemas de mais relevância na vida cívica; estão-lhes defesas, em grande parte, as conquistadas da civilização e da cultura, no país e no mundo. Se toda uma pequena povoação do interior é analfabeta, então esse aspecto de "marginalidade" se agrava e tende a perdurar.

As influências do analfabetismo na vida geral de uma região, ou de todo um país, não carecem de ser salientadas, tanto são evidentes. Sem o comércio pronto de idéias, incapacitado de reajustar seus padrões de cultura às exigências da vida moderna, peiado por superstições de toda a sorte, na luta contra a doença e na aquisição de novas técnicas do trabalho, o iletrado é obstáculo ao progresso.

Simple cotejo entre o teor de produção de populações geralmente mais educadas ou menos educadas, em nosso próprio País, não deixa dúvidas a respeito. Segundo os índices de produção, expressos pela capacidade tributária estadual, verifica-se que há regiões brasileiras em que, a cada habitante, cabem cerca de 1.600 cruzeiros anuais; outras, nas quais, tal índice desce a 20 cruzeiros. A razão, como se vê, é de um para 80. Nas primeiras regiões, por estes ou aqueles motivos, há taxas de mais elevada cultura popular; as demais oferecem ínfima porcentagem de letrados.

Verifica-se, pois, que não será por simples interesse dos indivíduos que convém

Função profissional

disseminar a cultura, a ser dada por *ensino supletivo*, quando não o tenha sido por *ensino nas idades próprias*: será por interesse coletivo e por sentimento de cooperação social. As taxas de analfabetos, nas idades de 18 anos e superiores, reveladas pelo recenseamento de 1940, impõem-nos, a todos, uma penosa, mas urgente tarefa. O desenvolvimento observado na rede escolar, nestes últimos 20 anos, minorará a situação de futuro. Mas há a questão do presente, que é preciso atacar, pois muito do desequilíbrio atual da vida do País deverá ser explicado mais pela extrema variação de cultura, entre os contingentes de nossa população, que mesmo pela variação de raça, de clima ou de recursos naturais.¹

O aumento da precária rede de *ensino supletivo* existente no País, para adolescentes e adultos analfabetos, apresenta-se como urgente medida de organização social. *Ensino supletivo*, mais que simples alfabetização. A aprendizagem da leitura e escrita, a entender-se a todos, será um meio, *não um fim*. Possibilitará apenas; não exercerá, por si só, atuação positiva. Quer para as crianças quer para os jovens e adultos que hajam escapado à ação da escola nas idades próprias, a questão deverá ser posta, sem dúvida alguma, nesses termos de "educação", não nos de simples alfabetização.

Os resultados de uma escola puramente literária, ou de ensino formal, de par, é certo, com outras condições de vida coletiva, podem ser vistos, aliás, em muitos núcleos da população do interior. A homens e mulheres não armou a escola para os encargos sérios da vida e, especialmente, para as exigências do trabalho ou de luta econômica. Não armou também para que utilizassem a leitura e a escrita na melhoria das condições de saúde, de vida cívica, artística, religiosa, ou de mais larga compreensão humana. Por muitos pontos, encontram-se numerosos indivíduos, que já souberam ler e escrever, e que foram reabsorvidos depois pela incultura ambiente. A simples posse do instrumento não os tornou, portanto, elementos ativos e prestantes à vida social.

A observação desses casos é bastante expressiva e nos leva, por si mesma, a compreender outras funções da obra de "educação de adultos", que, insistimos, não se pode conter na feição de suprir as deficiências da rede escolar primária.

Entre essas outras funções, a de reajustar o homem às novas condições de trabalho apresenta-se como das mais importantes. A educação de adultos deve ter, na verdade, este outro objetivo, *o profissional*, de interesse tanto aos indivíduos como à coletividade. Aos indivíduos, porquanto lhes dá novas oportunidades para reajustamento econômico e social, e, assim, para melhoria de vida e progresso; à coletividade, para que a produção se torne mais organizada e eficiente.

Na função do *ensino supletivo* elementar, a educação de adultos tem a intenção de remediar, ou de suprir apenas as falhas do aparelhamento de ensino comum. De certo modo, procura *eliminar valores negativos*. Na função, que agora examinamos, visa *criar valores positivos*.

É de salientar que foi mesmo por este aspecto que a educação de adultos tomou forma mais definida e expressão autônoma. Não se nega que o movimento de ensino de adultos tenha começado, já nos fins do século 17, *pelos escolas dominicais e escolas noturnas*, ligadas, na sua maioria, a corporações religiosas e com programa restrito à aprendizagem de letras. Destinadas, porém, na sua maioria, a elementos das classes operárias, elas haveriam logo de evoluir, em diversos países, para o tipo de cursos de instrução profissional e de prática em ofícios e indústrias (Bryson, 1936, p. 35). Deram, na Inglaterra, as chamadas *continuation schools*; na França, os *cours d'enseignement post-scolaire*; nos Estados Unidos, as *evening e part-time schools*.²

Todo esse movimento acompanha, a princípio, o do progresso industrial, para reajustamento dos trabalhadores às novas formas de produção; amplia-se, depois, na oferta de maiores oportunidades para progresso profissional e cultural. Numerosos cursos de aprendizagem industrial caracterizam esta função profissional de educação de adultos, e com ela, o ensino da matemática, do desenho técnico, de rudimentos das ciências físico-químicas. Segundo as exigências da vida econômica e, também, das conquistas sociais dos trabalhadores, essas realizações têm tomado diferente feição em cada país.³

A função profissional na educação de adultos tem despertado, nos últimos tempos, em nosso País, variadas iniciativas.

¹ Os dados do recenseamento de 1940 dão, para todo o País, a taxa de 45% de alfabetizados, nas idades de 18 e mais anos, com variações regionais muito grandes. É assim que, na Região Sul, os alfabetizados representavam 60%; na Região Norte, 46%; na do Leste, 45%; na do Nordeste, 30%. Os trabalhos do Gabinete Técnico do Serviço de Recenseamento mostram, por outro lado, que, do ano de 1930 para cá, houve sensível elevação na taxa de alfabetizados, se levarmos em conta os grupos de população de 15 e mais anos, sobre os quais tenha agido a escola primária nos últimos anos. Essa cota era apenas de 34,5%, em 1920; de 39%, em 1930; orça atualmente por 46%. O acréscimo geral, ou seja, em todos os grupos de 15 e mais anos, foi de sete unidades. O acréscimo nos grupos de idades, em que tenha agido a escola primária comum, foi evidentemente muito maior. Em 1930, as escolas primárias contavam pouco mais de dois milhões de alunos; contam agora com cerca de 3,5 milhões.

² Assinalam-se as primeiras realizações desses tipos na França, em 1788; na Inglaterra, em 1800; na Saxônia, em 1835; nos Estados Unidos, pouco depois. A elas estão ligadas também as primeiras iniciativas de organização do ensino profissional técnico.

³ Das *evening-schools*, nos Estados Unidos, surgiu também o movimento dos chamados "liceus" e "chautauques", de que trataremos adiante.

Não seria de estranhar que elas tivessem surgido, primeiramente, nos centros de mais ativa vida industrial. A antiga Escola Profissional de São Paulo (hoje Escola Técnica Getúlio Vargas) criou alguns cursos "de aperfeiçoamento", para adultos, logo após a sua fundação, em 1911, e os tem grandemente desenvolvido depois. Nas Escolas de Aprendizizes Artífices, estabelecidas em 1909, criaram-se, alguns anos depois, cursos noturnos de Letras e de Desenho, para operários, destinados "a torná-los mais aptos em seus ofícios". O Regulamento do ensino, da Prefeitura do Distrito Federal, expedido pelo Decreto nº 2.940, de 22 de novembro de 1928, reorganizou as escolas noturnas já existentes, sob a denominação de "cursos populares noturnos", atribuindo-lhes expressamente a finalidade de ministrar "ensino técnico elementar", e determinando, ademais, que a sua localização fosse feita "em centros de população proletária mais densa". Decreto nº 4.299, de 25 de julho de 1933, passam esses cursos a ter a denominação mais ampla de "cursos de continuação e aperfeiçoamento", seu desenvolvimento leva à criação da Diretoria de Educação de Adultos e Difusão Cultural, conforme se vê do Decreto nº 7, de 2 de setembro de 1935, e que ora apresenta o título geral de Departamento de Difusão Cultural, com um Serviço de Educação de Adultos.⁴

Os cursos do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, para aprendizes e trabalhadores, como também boa parte dos cursos da Divisão de Aperfeiçoamento do Departamento Administrativo do Serviço Público, representam ainda iniciativas de educação de adultos, com caráter estritamente profissional.

Modalidade peculiar de ação educativa desse gênero começa a aparecer, também, entre nós, sob a forma de "cursos de correspondência", útil, sem dúvida, e digna de estímulo, embora por vezes incerta e perigosa.

Função cívica e social

Quer pelo aspecto supletivo, quer pelo aspecto profissional, que acabamos de examinar, a educação de adultos surge como esforço no sentido de equilíbrio e reajustamento do indivíduo ao seu ambiente social. Este caráter pode ser

destacado, no entanto, para o caso especial de certas categorias de adultos, que reclamam atuação educativa de caráter predominantemente *cívico e social*.

Para ilustrar a hipótese, basta lembrar a situação das massas de população que emigram. Procurando, na luta pela vida, um novo país, de outra língua, outras leis, outras instituições e costumes, o imigrante, adolescente ou adulto, necessita de auxílio que lhe facilite a adaptação ao novo ambiente. Trabalho especialmente notável, neste particular, têm realizado grandes países de emigração, como os Estados Unidos e a Argentina. E a desatenção a esse problema, de parte de nossos poderes públicos, em outros tempos, tem-nos custado dificuldades bem conhecidas. Filhos, netos, e ainda bisnetos de imigrantes, não assimilados por conveniente trabalho educativo, têm apresentado problemas muito sérios à própria segurança do País.

Não só ao imigrante se aplica, porém, a função cívica e de cunho social na educação de adultos. Alta porcentagem de nossa gente sertaneja apresenta-se em grupos quase "marginais", desconhecedores de direitos e deveres cívicos, senão muitas vezes de modificações da legislação nacional, que lhes interessa à vida econômica e familiar.

O desenvolvimento da imprensa, do rádio e do cinema educativo poderá atender, em parte, a tais necessidades da educação de adultos. As "missões culturais", desde que convenientemente planejadas e seriamente realizadas, representam, no entanto, o recurso de eleição para esses casos,⁵ como, sem dúvida também, para a difusão cultural, em geral.

Função de difusão cultural

Quando bem considerada, no entanto, a difusão cultural apresenta-se como função distinta, na obra de educação de adultos. Na compreensão social de hoje, não só às classes mais favorecidas, ou a uma aristocracia, cabem os benefícios da cultura, mas a todos. As exigências de completo programa de educação popular transcendem, assim, os recursos que a escola comum ou os cursos profissionais de adultos possam oferecer; reclamam instrumentos mais amplos, ou seja também aqueles comumente utilizados sob a denominação de "educação extra-escolar".

⁴ Para histórico do ensino industrial em São Paulo, cf. Silveira (1945); para histórico da educação de adultos no Distrito Federal, cf. Lemme (1940). Este trabalho representa o primeiro estudo publicado em nosso País especialmente sobre educação de adultos.

⁵ "Missões culturais" têm sido empregadas para este efeito no México, na Espanha, em Cuba, e ainda, em menor escala, noutros países. No Brasil, as primeiras tentativas desse tipo foram realizadas no Estado do Rio de Janeiro, no decorrer do ano de 1944.

Como definir a educação de adultos

Examinadas, assim, as grandes funções da educação de adultos, que qualificamos de *supletiva*, *profissional*, *cívico-social* e *de difusão cultural*, e indicados também os seus mais prestadios instrumentos, podemos compreender, agora, a dificuldade que há em defini-la, de maneira concisa.

O principal característico destes processos é o de não se dirigirem a uma clientela certa, como a escola; outro, o de não exigirem, normalmente, qualquer obrigação por parte dos educandos, ou dos beneficiários da ação cultural que desenvolvam. Praticamente, ocupam as horas de lazer, tomando a feição de útil recreação.

As bibliotecas públicas e os museus de arte ou de ciências foram as primeiras instituições desse gênero. Os concertos públicos, o teatro popular, e mais modernamente, o cinema e o rádio têm servido, por igual, a úteis programas de difusão artística.

Programas mais sistemáticos podem tomar também a forma de "cursos de extensão", de frequência inteiramente livre; de "clubes de estudo", "centros de debate", ou "fóruns", ligados, ou não, a institutos de ensino ou a bibliotecas. Organizações deste gênero têm tomado, por vezes, o nome de "universidades populares".⁶

Algumas escolas dominicais, em Massachussets, nos Estados Unidos, evoluíram no sentido de organizações de tipo semelhante, e aí funcionaram, com o nome de "liceus". Por volta de 1840, mais de três mil cidades norte-americanas possuíam "liceus", alguns dos quais famosos, como o de Boston, que teve o concurso de grandes figuras como Daniel Webster, Emerson e Thoreau. Depois da Guerra de Sucessão, declinou o movimento, mas outras organizações apareceram, com o título, à primeira vista estranho, de "chautauquas", o qual ainda perdura.⁷

Certo de que os modernos processos de difusão cultural, pela imprensa, rádio, teatro e biblioteca circulante têm tomado, nas grandes cidades, muitas das funções educativas dantes adstritas a essas organizações. Nas pequenas cidades, no entanto, elas continuam a desempenhar relevante papel. Haja vista os "gabinetes de leitura", as "associações filarmônicas" e os "clubes literários e dramáticos", que nos deixou a tradição portuguesa, em muitas localidades do interior. Até certo ponto, elas desempenharam, entre nós, o papel dos "liceus" e das "chautauquas" norte-americanas.

⁶ A denominação tem sido empregada para designar centros de estudos da mais diversa organização, ora de simples "difusão cultural", ora de cursos teóricos e práticos, para preparação ou aperfeiçoamento técnico-profissional. A cidade de Piracicaba (SP) manteve, por muito tempo, uma ativa organização de difusão cultural sob o título de "Universidade Popular". Na capital do mesmo Estado, foi recentemente fundada uma organização do mesmo tipo e que tem em vista realizar vasto programa de educação de adultos.

⁷ A Chautauqua Institution, propulsora do movimento, foi fundada, em 1871, às margens do lago do mesmo nome (Estado de New York) quando aí se reuniu um curso de verão para a preparação de mestres das "escolas dominicais" mantidas pela Igreja Metodista. O programa das "chautauquas" consistia, especialmente, em ciclos de conferências, seguidos de discussão, concertos e representações teatrais populares (Bryson, 1936, p. 18).



A este respeito será interessante co-
tejar algumas afirmações tomadas a es-
pecialistas da matéria na Inglaterra e nos
Estados Unidos.⁸

Primeiramente, como faz notar
Lyman Bryson, num de seus escritos, o
termo "adulto", para os efeitos práticos
da educação, há de ser tomado em sen-
tido muito elástico:

Um homem que, aos 30 anos, esteja pros-
seguindo seus estudos para a conquista
de um título de doutorado, é adulto, sem
dúvida alguma, quanto à idade. No en-
tanto, está ele continuando a sua carreira
escolar, e, no sentido próprio da expres-
são não está recebendo "educação de
adultos". Por outro lado, um rapazinho de
16 anos, que haja interrompido os estu-
dos secundários e passado a freqüentar
uma escola de continuação, é aí cliente
típico de "educação de adultos".

Essa observação faz lembrar a defini-
ção que, ao termo "adulto", dá um escritor
inglês. "Que é um adulto?... É o indivíduo
não obrigado à freqüência escolar; porque
só então, estará ele livre para trabalhar e
cumprir com as obrigações que cabem a
todo homem feito..."

Talvez, por isso mesmo, não hesitam
os autores em definir a "educação de adul-
tos" como aquela, que caiba tanto a adul-
tos como a adolescentes, como faz, por
exemplo, Artur Moehliman (1940, p. 587):
"Educação de adultos é expressão que
deve ser empregada para designar qual-
quer plano, sistemático ou assistemático,
de educação desde que destinado a ado-
lescentes e adultos, e independente dos
planos escolares convencionais, de insti-
tuições públicas ou particulares". Esta de-
finição justifica, em parte, ao menos, a
observação da *Enciclopédia de educação
moderna*, quando diz: "A expressão 'edu-
cação de adultos' pode significar coisas
diversas para cada pessoa".

Não será tanto assim, é claro. Todas
as vezes que encontrarmos uma institui-
ção, ou serviço, claramente concebido
com propósitos educativos, que se exer-
çam sobre clientela constituída de pes-
soas que não estejam freqüentando cur-
sos de um sistema educativo comum, aí
caberá a expressão. Suas funções são
variadas, e variados os seus recursos.
Nelas preponderam, pelo volume da cli-
entela, as formas do ensino supletivo e
de continuação; nas demais, exercidas

pelas instituições de difusão cultural, con-
fundem-se com a "educação extra-escol-
lar", como já observamos.

Até que ponto podem educar-se os adultos?

Do ponto de vista social, não podem ser
negadas as vantagens de serviços organi-
zados de educação de adultos. Mas, do pon-
to de vista da *capacidade de aprendizagem*,
até que ponto serão eles produtivos?

A pergunta não nos parece ociosa. Na
observação popular, "é de pequenino que
se torce o pepino", e "boi velho não toma
ensino"... Ainda em escritos de psicólogos
relativamente modernos, essas idéias per-
duram. William James, por exemplo, afir-
mou que "fora de suas próprias ocupações,
as idéias obtidas pelos homens até 25 anos
são praticamente as únicas de que pode-
rão dispor no restante de sua vida. Não
podem eles colher nada de novo" (James
apud Thorndike et al., 1928).

Os notáveis trabalhos experimentais
de Edward Thorndike, Elsie Bregman, J.
W. Tilton e Ella Woodyard, publicados em
1928, vieram, porém, modificar esse pon-
to de vista, muito corrente mas não funda-
mentado (Thorndike et al., 1928).

Na verdade, Thorndike e seus colabo-
radores juntaram extensa documentação,
colhida em experiência em escolas notur-
nas de adultos, escolas de comércio e ins-
titutos de ensino superior; e procederam a
estudos comparativos, entre a capacida-
de de aprendizagem na infância, na ado-
lescência e idades mais avançadas; e pu-
deram, por fim, concluir de forma diversa
do que se tinha por assentado. O resumo
geral de todo o trabalho pode ser assim
exposto, segundo as próprias palavras dos
pesquisadores:

A capacidade de aprender cresce desde
a primeira infância, continuamente, até
cerca dos 25 anos; daí por diante decres-
ce, gradualmente e vagarosamente, na
proporção de mais ou menos um por cen-
to. A infância não se apresentou, em nos-
sas experiências, como a melhor idade
para aprender, se com isso quisermos sig-
nificar maior soma de aprendizagem nas
mesmas unidades de tempo. A melhor
idade para aprendizagem, nesse sentido,
é a dos 20 aos 30; e qualquer idade entre
30 e 45, é ainda melhor do que as que
medeiam entre 10 e 14.

⁸ A expressão "educação de
adultos" (*adult education*) foi
primeiramente vulgarizada na
Inglaterra, onde se fundou,
em 1918, a World Association
for Adult Education; passou
a ser usada, nos Estados
Unidos, depois de 1919. A
American Adult Education
data de 1926 (*Encyclopaedia
of modern education*, 1943).

Os trabalhos de Thorndike e seus colaboradores não esperaram por comprovação, por parte de outros pesquisadores. Num livro de Weisenburg e Macbride, editado em 1936, encontra-se excelente resumo dessas novas investigações, pelo qual se verifica que as conclusões das primeiras pesquisas não se modificaram na substância. A maior extensão do desenvolvimento mental parece ocorrer, na verdade, tanto para os homens como para as mulheres, entre 20 e 30 anos. A plasticidade nervosa e muscular pode perder-se, e realmente se perde, mas isso é compensado pela maior compreensão dos problemas, maior experiência adquirida e mais firme desejo de aprender. Assim, o que há, na realidade, não é a perda da capacidade de aprender, mas formas de aprender diferentes daquelas pelas quais normalmente aprendem as crianças (Weisenburg, Macbride, 1936).

O que, de modo geral, nos leva à impressão de maior facilidade de aprendizagem da parte das crianças, é o fato de aprenderem elas uma enormidade de coisas na infância: a língua materna, o nome das coisas, a pronúncia a gramática, os jogos, as lições escolares. A vida doméstica e as instituições educativas estão, ademais, preparadas para ensinar às crianças, o que, é certo, não ocorre para com os adultos.

De tudo, conclui-se que os adultos podem aprender, educar-se e reeducar-se, mesmo na mais avançada idade. De certo modo, todos poderão repetir o dito célebre de Catão, o Antigo. Como quisesse este grande romano aprender grego aos 80 anos, perguntaram-lhe porque tinha escolhido aquela idade para aprender. "Escolher como?", perguntou ele, "neste momento eu não tenho outra idade".

Poderão assim responder os alunos adultos. Não, porém, os seus mestres, quanto às formas e processos de ensino que devam empregar. Porque aí há escolha a fazer, e, por vezes, delicada.

Metodologia especial do ensino de adultos

Não é da intenção desta breve palestra examinar a questão da metodologia especial do ensino de adultos. Cabem aqui, porém, algumas observações de ordem geral a respeito. Como observa um autor, todas as vezes que alguém assuma

a responsabilidade de educar, necessitará de ordem e método, isto é, de compreensão segura dos fundamentos de seu trabalho. É o conhecimento do método que distingue o verdadeiro profissional do amador, mesmo quando este possua o título de... professor.

Quem pretende ensinar a adultos, como a crianças, precisará conhecer, por pouco que sejam, os processos de aprendizagem e os princípios gerais da didática. Mas estes ainda não bastam. Há, na verdade, uma pedagogia especial para adultos, já em parte fixada, em outra, ainda flutuante. E há, também, cuidados especiais a tomar, em virtude das próprias condições do desajustamento do adulto, e da conseqüente situação de inferioridade cultural.

Se grandes são as diferenças individuais, que se observam nas crianças, maiores são elas nas classes de adultos, porque mais variável é a experiência de cada um. Nessas diferenças, salientam-se aquelas decorrentes da falta de treino para aprender. São elas tão importantes, para o efeito geral que se queira obter, que Thorndike não hesitou em afirmar que no *desuso da capacidade de aprender* é que o adulto encontra as maiores dificuldades; e, assim que, no segredo em restabelecer essa capacidade é que encontrarão os professores de adultos a chave do êxito em seu ensino.

Nas classes de analfabetos adultos, muito especialmente, será grave erro confundir o desajeitamento no trabalho escolar com falta de inteligência; e, como o adulto, mais facilmente do que a criança, percebe os gestos de impaciência do mestre, claro está que não atender a este ponto será desencorajar o aluno, ou agravar-lhe o sentimento de inferioridade, que naturalmente apresenta.

O primeiro cuidado estará em entender as dificuldades dessa situação; o primeiro objetivo será o de despertar a confiança do aluno em si mesmo, ou em sua capacidade de vencer a aprendizagem que se lhe proponha. Em conseqüência, dois pontos deverão merecer especial atenção: 1) a conveniente graduação das unidades didáticas, lições ou exercícios; 2) a proporcionada "extensão" deles, encarada não pelo número de elementos a vencer (sentença, palavras ou linhas) mas, sim, pelos novos mecanismos de aprendizagem, que devam ser dominados.

Com as crianças, uma certa pressão relativa à extensão da matéria é por vezes útil, e até mesmo necessária. Com o adulto, será desastrosa. Um homem, ou mulher, a quem se observe, perante outros, que não aprendeu, ou que não aprende facilmente, ficará de pronto desencorajado, perderá a confiança em si, tornando-se como negativamente *motivado* para o trabalho escolar.

A cada lição, ao contrário, desde que a matéria esteja convenientemente dosada, o professor mostrará que mais uma dificuldade está vencida e que convirá prosseguir. Nada susterá mais ao estudante adulto do que esse sentimento de continuado triunfo.

Por maior que sejam os recursos técnicos do professor, deverá ele lembrar-se de que necessita de grande dose de compreensão humana ou espírito de serviço social. Se a todo e a qualquer professor, necessárias se tornam certas qualidades de segura intuição psicológica, nos que devam tratar com adultos essas qualidades, são de todo em todo imprescindíveis.

Certos estudos têm demonstrado que as classes de adultos necessitam de mais abundante material do que a primeira vista se possa supor. Quadros, figuras, desenhos esquemáticos, gráficos, livros ilustrados, influem beneficentemente na instrução. Quanto às cartilhas, torna-se necessário que estejam adaptadas ao vocabulário e aos interesses do adulto; tanto quanto procuramos fazer com as crianças, neste ano, devemos fazer com os adultos. O uso das cartilhas infantis aumenta, para muitos, o seu sentimento de inferioridade pelo inevitável confronto de sua situação com a dos escolares na idade própria, seus próprios filhos, parentes ou conhecidos.

Forma natural de contrabalançar essa situação será a de tratar de assuntos de interesse direto da vida do adulto. Embora os alunos ainda não saibam ler ou escrever, poderão receber ilustração oral, sobre os mais diversos temas de Geografia, História, Ciência, higiene, problemas da vida social. Isso os confortará, dando-lhes maior segurança em suas capacidades e reafirmando neles o incentivo da cultura.

Nessas lições orais (que deverão ter, de preferência, a forma de diálogo, e não a de monólogo do professor), dever-se-á descobrir, tanto quanto possível, os interesses e

aspirações naturais do aluno. Na criança, de mais fácil imaginação, certas lições ainda que um pouco apartadas dos interesses imediatos, podem atrair. No adulto analfabeto, não. A sua vida tem sentido positivo ou real. Há problemas concretos, com os quais se defronta. Se ele não sente que o ensino, que esteja recebendo, lhe é funcional, dele se desviará por senti-lo menos útil, ou pouco oportuno.

A educação de adultos do Distrito Federal

Dirigindo-me aos ilustrados professores de ensino supletivo, e especialistas de outros ramos de educação de adultos, no Distrito Federal, desnecessárias se tornam maiores considerações quanto a esses pontos. Já tivemos ocasião de fazer referência às diversas fases de continuado progresso desses serviços na capital do País, e bem sabemos de seu atual desenvolvimento e da eficiente orientação que lhes vem sendo dada pelo Departamento de Difusão Cultural, da Secretaria Geral de Educação e Cultura, da Prefeitura, proficentemente dirigido pelo dr. Henrique Batista Pereira. Sabemos igualmente da cooperação em estudos, cursos especiais e investigações coordenadas pelo Centro de Pesquisas Educacionais, sob a esclarecida chefia do dr. Pedro Pernambuco Filho.⁹

A esse trabalho, não tem faltado a entusiástica colaboração do Centro de Professores de Ensino Noturno, que aqui nos congrega, para a inauguração desta série de palestras. Será oportuno relembrar que, em documento que dirigiu ao sr. prefeito do Distrito Federal, solicitando a aprovação dos programas dos cursos de Educação de Adultos, o sr. coronel Jonas Correia, ilustre secretário-geral de Educação e Cultura, teve ocasião de salientar "a competência, o critério, a dedicação e a cultura do magistério noturno, que não deixa que passem as oportunidades de firmar, com a mais convincente das singelezas, a sua vocação, de se dedicar inteiramente à educação das massas humanas necessitadas".

Por contar com auxiliares de tais méritos é que a Prefeitura do Distrito Federal tem podido dar grande desenvolvimento ao ensino de adultos, nos últimos anos. Com efeito, se em 1943, eram pouco mais de sete mil os alunos dos vários cursos, já

⁹ Por solicitação do referido Departamento, o Centro de Pesquisas Educacionais já realizou, no corrente ano, dois cursos especiais para os professores de ensino elementar de adultos; cursos esses a cargo das professoras Iza Goulart Macedo (didática) e Araci Muniz Freire (orientação educacional).

no exercício seguinte subiam eles a 8.345 e, no corrente ano, ultrapassam 11 mil. Para esse resultado, é de salientar-se a criação de mais dez cursos elementares para adultos, e, a título de experiência, de quatro cursos de artes femininas, que aliados a outros cursos técnicos, representam verdadeiras "escolas de continuação".

Conveniente será indicar, embora de passagem, a rápida evolução de outros serviços relacionados com a educação de adultos, mantidos pela Secretaria Geral de Educação. Criados em 1935, eles apresentam surpreendente desenvolvimento, nem de todos conhecidos. Além do serviço de ensino, a que já fizemos referência, existem hoje o Serviço de Teatros, o Serviço de Bibliotecas e o Serviço de Divulgação. Este último, atuando pela imprensa, pela radiodifusão, cinema escolar, discoteca pública, recreação e cultura popular, vem realizando obra realmente proveitosa. O Serviço de Recreação e Cultura Popular, ultimamente instituído, já realizou 18 espetáculos públicos em vários bairros da capital; a Discoteca Pública recebeu a visita de 11.611 consulentes, que se utilizaram de mais de 50 mil discos. São serviços que, por sua organização, honram a administração pública e, por seus efeitos de difusão cultural, impõem-se à nossa administração.

Concluindo

A educação de adultos, dantes limitada, entre nós, a poucos cursos noturnos de Letras, vem, enfim, nestes últimos 12 anos ensaiando outras formas e atendendo às demais funções que deverá preencher. Merecem referência, nesse sentido, também as realizações do Departamento Cultural da Prefeitura de São Paulo, e ainda a de outras prefeituras, mesmo de pequenos municípios.¹⁰

O Ministério da Educação, por seu lado, vem incrementando o serviço de bibliotecas, em todo o País, pelo Instituto Nacional do Livro; mantém o Serviço Nacional de Teatro, o Instituto Nacional de Cinema Educativo e o Serviço de Radiodifusão Educativa; criou o Museu Nacional de Belas-Artes, o Museu Imperial e o Museu das Missões, e reorganizou o Museu Histórico e o Museu Nacional. Teve a iniciativa do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. No atual momento, pelo

Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, empenha-se em ampla campanha de extensão do ensino supletivo, por todo o País, para o que sugeriu a criação de Comissões Estaduais e Territoriais de Educação de Adultos, que venham a coordenar a ação de comissões municipais e subcomissões distritais.

Tais iniciativas revelam como todos os aspectos do problema vão sendo agora considerados, para o desenvolvimento e a elevação de uma grande massa de brasileiros, que não puderam ter maiores oportunidades de educação nas idades próprias.

Em época de destruição e de crise, como a que vivemos, depois de uma segunda conflagração mundial, torna-se necessário reparar e reconstruir com rapidez. E, como afirma Joseph Hart,

não podemos admitir que seja a educação das crianças de hoje que possa salvar o mundo da destruição: o que poderá fazê-lo é a educação de adultos. É o adulto quem deve perder a sua mentalidade restrita, seus preconceitos egoísticos, costumes inadequados e hábitos obsoletos. É ao adulto que deve ser dada a oportunidade mais rápida de refazer o mundo, pela ciência, pela tolerância, pela simpatia humana e pela organização racional.

Serão exageradas estas afirmações?... Se bem atentarmos para o panorama do mundo, e no esforço que temos que pedir às gerações do presente, a fim de que tenham melhor destino as gerações futuras, havemos de concluir que não. Na época de acelerada mudança de hoje, o problema da educação dos adultos, não apenas supletiva, mas de mais largo âmbito – profissional, cívico-social e cultural – apresenta-se como indispensável recurso de reajustamento e equilíbrio. O aspecto do ensino supletivo, porém, na maior extensão do País, reclama urgentes esforços, para "recuperação" de grandes massas de nossa própria gente. Nesse sentido, todas as forças vivas do País devem congregarem-se numa campanha que a todos interesse e mobilize. A obra da educação popular generalizada, como por toda a parte se tem evidenciado, não pode resultar apenas de esforços governamentais, mas há de ser largo e permanente empreendimento em que esteja atenta e vigilante a consciência pública.

A contradição de termos da expressão "educação de adultos" a que de início aludimos é, na verdade, mais aparente que

¹⁰ Deve ser salientado o exemplo da Prefeitura de Itaocara, no Estado do Rio de Janeiro, que vem mantendo, já há alguns anos, notável organização de educação de adultos, com serviços de biblioteca, museu regional, discoteca e moderna praça de educação física.

real. Onde não tenha havido condições para difusão da educação popular, nas idades próprias, ela não só se justifica, como se impõe, em face dos enormes problemas do pós-guerra.

Organizar a educação de adultos, por onde quer que se torne necessária, será recuperar valores sociais quase perdidos,

pela oferta de novas oportunidades; será concorrer para maior compreensão cívica social; será, enfim, reforçar, por todas as formas, a estrutura da vida nacional. É ela, enfim, obra de organização social, de revigoração econômico e fundamentação democrática, necessária e urgente.

Referências bibliográficas

BRYSON, Lymon. *Adult education*. New York: American Book, 1936.

JAMES, William. *The principles of Psychology*. v. 2, p. 402, apud THORNDIKE, Edward et al. *Adult learning*. New York: Macmillan, 1928.

LEMME, Paschoal. *Educação supletiva*. Rio de Janeiro: Tip. do Jornal do Comércio, 1940.

MOEHLMAN, Artur. *School administration*. [S. l.]: Houghton Mifflin, 1940.

THORNDIKE, Edward et al. *Adult learning*. New York: Macmillan, 1928.

SILVEIRA, Horácio. O ensino industrial em São Paulo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 8, p. 208-222, fev. 1945.

WEISENBURG, Roe; MACBRIDE. *Adult intelligence*. New York: The Commonwealth Foundation, 1936.

Manuel Bergström Lourenço Filho (Porto Ferreira-SP, 1897 – Rio de Janeiro-RJ, 1970), educador e escritor. Reorganizou o ensino normal e profissional do Estado de São Paulo; criou o serviço de Psicologia Aplicada e o Instituto Pedagógico. Organizou e dirigiu o Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Primeiro diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1938-1946), atualmente Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Principais obras: *Testes ABC* (1933), *Tendências da educação brasileira* (1940), *A pedagogia de Rui Barbosa* (1954). Na literatura infantil, foi autor de *Histórias de tio Damião* (1946) e *Pedrinho* (1953).

Abstract

The movement of adult teaching started at the end of the 17th century by Dominican schools and nocturnal schools, related, in their majority, to religious corporations and their programs were restricted to improve adult literacy. They were mainly intended for the working class and, in several countries, they evolved into professional instruction courses and into industrial practices. Adult education fulfils the following functions: a) accelerated studies in age grade gap group, whose main goal is to supply means to fight against illiteracy; b) professional education, whose main goal is to re-adapt the person to new

working conditions; c) civic and social education directed towards the teenager or adult immigrant, to make their adaptation to the new country easier; and it is also directed towards emigrants, since a high percentage of the population is the called "marginal people", not knowing of their civil rights and duties; d) cultural diffusion, because the requirements of a complete program of popular education need instruments commonly used a designation of "extra-curricular education". So, when one questions: "to what degree can adults educate themselves?", one concludes that the educational institutions need to prepare themselves to teach adults, even the older people, and, to reach this goal, a special teaching methodology is needed. The paper mentions the cultural activities directed towards adult education in Rio de Janeiro, in 1945.

Keywords: adult education; for the education.

Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece) na vertente da avaliação do rendimento escolar

Maria Iaci Cavalcante
Pequeno

Palavras-chave: sistema de avaliação; rendimento escolar; uso de avaliações.

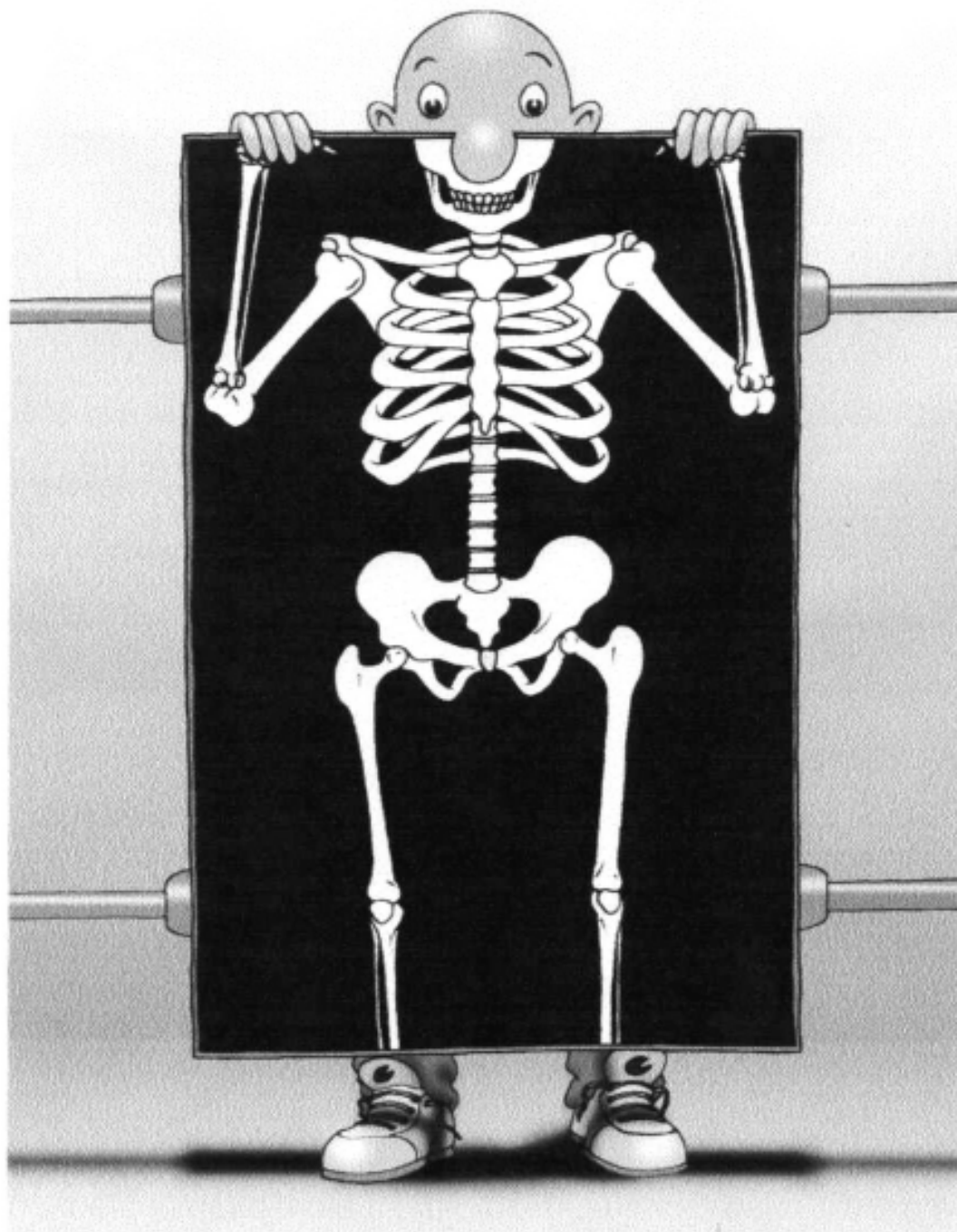


Ilustração: Luis Renato do Nascimento

Focaliza a avaliação educacional no Estado do Ceará, desde as primeiras experiências no fim da década de 70 até a institucionalização do sistema próprio de avaliação do Estado, denominado Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaeece). Enfatiza os procedimentos metodológicos adotados nesse sistema de avaliação, bem como alguns resultados e o uso pelas audiências principais. Apresenta, finalmente, reflexões e lições que foram extraídas dessas experiências que possam servir de balizamento para outros sistemas similares de avaliação.

Primeiras experiências e a institucionalização da avaliação de sistema

Os primeiros antecedentes documentados de avaliação educacional, no âmbito da Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará, encontram-se nos relatórios de pesquisa de projetos especiais, desenvolvidos pela equipe de pesquisa desta Secretaria em parceria com a Universidade Federal do Ceará no final da década de 70 e início da década de 80. Entre outros podemos citar: *Avaliação da situação atual do ensino agrícola* (1979), *Caracterização socioeconômico das famílias residentes nas áreas selecionadas para atuação do Prodasec/Urbano*

(1980), *Avaliação do professor na utilização do material ensino-aprendizagem (Cartilha da Ana e do Zé)*, elaborado para as escolas de 1º grau da zona rural (1982), *Avaliação do desempenho do supervisor e professor-coordenador no Sistema Supervisão Rural* (1983), *Avaliação do Projeto de Desenvolvimento de Colônias de Pesca Mundaú – Trairi, Ceará* (1987), *Avaliação da ampliação da jornada de estudos na 1ª série do 1º grau da rede estadual de ensino do Ceará* (1983); *Estudos avaliativos de programas educacionais em desenvolvimento no meio rural: Polonordeste – Sertões de Quixeramobim e Médio Jaguaribe* (1981). Este último foi financiado pelo Inep e utilizou o modelo proposto por D. Stufflebean e E. Guba, o denominado modelo Contexto, Entrada, Processo e Produto (CEPP). Trata-se de uma avaliação com a finalidade de estabelecer o grau de correlação existente entre as aspirações básicas da população, objeto do Programa Polonordeste e os objetivos e as mudanças pretendidas pela atuação deste Programa na Região.

Apesar dos esforços empreendidos e da relevância desses estudos na época, o aproveitamento dos resultados obtidos para a tomada de decisão e reorientação da ação educacional foi incipiente. Isso porque essas investigações eram muito mais orientadas para determinar fatores explicativos de uma dada realidade do que propriamente para privilegiar a evolução dos fatos mais diretamente relacionados com a utilidade social.

Somente a partir de 1990, com a realização do 1º ciclo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), é que as preocupações na Secretaria de Educação Básica do Ceará (Seduc) se voltaram para o sistema, os currículos, o rendimento escolar e para verificar a influência dos fatores endógenos e exógenos no contexto educacional. Isso deu origem assim, em 1992, à criação do Sistema Permanente de Avaliação das Escolas Estaduais do Ceará, mais tarde denominado Sistema Permanente de Avaliação do Ensino do Ceará (Spaeece), o qual se propõe a responder uma questão fundamental: Qual a qualidade da educação básica do Estado do Ceará? Mais especificamente, o Spaeece pretende fomentar uma cultura avaliativa no Estado do Ceará a partir do desenvolvimento permanente do sistema de avaliação; analisar as necessidades de aprendizagem consideradas básicas, tendo em vista a formulação e o

monitoramento das ações educacionais; possibilitar a todos os elementos envolvidos no processo educativo (alunos, professores, diretores, pais, técnicos especialistas e gestores) um acompanhamento efetivo dos resultados escolares que vêm sendo obtidos no ensino fundamental e médio.

Em fevereiro de 2000, o sistema de avaliação foi institucionalizado por meio da Portaria nº 101, passando a denominar-se Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece), constando de duas vertentes: a avaliação do rendimento escolar e a avaliação institucional. A primeira segue uma abordagem mais quantitativa por ser uma avaliação em grande escala. A segunda, mais qualitativa, por ser, sobretudo, uma avaliação em processo e ter características de auto-avaliação das escolas. As duas vertentes não são excludentes. Ao contrário, se complementam, pois uma procura superar as limitações da outra e juntas formam hoje o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará, a cargo do Núcleo de Pesquisa e Avaliação Educacional da Coordenadoria de Planejamento e Política Educacional da Seduc. Neste trabalho vamos nos deter somente sobre a vertente da avaliação do rendimento escolar.

Até o momento, a Avaliação do Rendimento Escolar/Spaece já realizou cinco levantamentos, abrangendo sempre as escolas estaduais e os alunos das séries de saída do ensino fundamental, ou seja, das 4ª e 8ª séries.

O primeiro, em 1992, envolveu todos os alunos das escolas estaduais do município de Fortaleza. O segundo e o terceiro (1993 e 1994), além de Fortaleza, envolveu

os alunos das 4ª e 8ª séries das escolas estaduais localizadas nas sedes das 14 antigas Delegacias Regionais de Educação. O quarto, em 1996, envolveu os alunos das 4ª e 8ª séries das escolas estaduais situadas nas sedes dos 21 Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação (Crede). Em 1998, foram incluídos os municípios de Fortaleza, as sedes dos 20 Credes e mais dois municípios de cada Crede considerados de médio e pequeno porte, conforme sua densidade populacional.

Convém ressaltar que, desde 1994, os levantamentos do Spaece ocorrem em anos alternados, intercalados aos ciclos do Saeb, os quais são sempre desenvolvidos nos anos ímpares. Assim, o Spaece é realizado nos anos pares.

A implementação gradativa deste sistema de avaliação tem permitido fazer ajustes para atender às demandas do sistema educacional, bem como aperfeiçoar seus procedimentos metodológicos.

No início, mais precisamente nos levantamentos realizados em 1992, 1993 e 1994, as avaliações incluíam indicadores sobre as dimensões qualidade do ensino, produtividade do sistema e infra-estrutura física das escolas. A qualidade do ensino seria o nível atingido pela escola quanto à aprendizagem dos alunos de 4ª e 8ª séries, tomando como base as médias obtidas nas áreas básicas do conhecimento (Língua Portuguesa e Matemática). A produtividade do sistema procurava medir a progressão do aluno nas séries, a proporção de alunos aprovados em relação ao número de alunos que a escola recebeu, utilizando-se, para isso, a taxa de sucesso assim definida:

$$\text{Taxa de sucesso} = \frac{\text{total de alunos aprovados}}{\text{matrícula inicial} + \text{admitidos} - \text{transferidos}}$$

O indicador infra-estrutura física referia-se à utilização da capacidade física instalada e ao nível de conservação da escola, seus ambientes, instalações e equipamentos. A capacidade física instalada era entendida como a quantidade ideal de alunos que pode ser atendida nas salas de aula de acordo com seus turnos de funcionamento e número de turmas, utilizando-se, para isso, o fator de utilização que

correspondia ao quociente entre a matrícula efetiva dos alunos regulares da escola pela capacidade física instalada.

A fim de atender às necessidades do planejamento político-estratégico previsto para o quadriênio 1995-1998, ocorreram algumas alterações na sistemática de avaliação, ou seja, os indicadores infra-estrutura física e produtividade do sistema foram substituídos por indicadores referentes ao

professor e à gestão escolar, tornando o Spaece bem semelhante ao Saeb, porém, com uma distinção fundamental. O Saeb utiliza uma amostra de escolas públicas e particulares e fornece para as escolas os resultados gerais do Estado, enquanto o Spaece, a partir dos dados coletados, constrói um índice de qualidade de cada escola, uma vez que tem características censitárias.

O sexto levantamento a ser realizado no final do ano 2000 será em todas as escolas estaduais e introduzirá várias inovações como, por exemplo, técnicas mais acuradas de medição como a Teoria de Resposta ao Item (TRI), incluirá a 3ª série do ensino médio, o período noturno e oportunizará, ainda, a participação por meio de amostragem das escolas da rede municipal e particular.

Como acontece em alguns países, o Governo fornece os recursos necessários para avaliação enquanto organizações não-diretamente ligadas ao governo estadual são contratadas para fornecer as diversas competências científicas e técnicas requeridas pelo Sistema de Avaliação garantindo, assim, maior isenção e credibilidade aos dados obtidos. Desta forma, a Secretaria da Educação Básica costuma contratar os serviços da Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura ou do Parque de Desenvolvimento Tecnológico (Cetrede), instituições vinculadas à Universidade Federal do Ceará, as quais ficam encarregadas das seguintes atividades: formulação e impressão dos instrumentos, controle de qualidade dos instrumentais (análise e pré-testagem), aplicação, processamento dos dados, análise estatístico-computacional e elaboração dos relatórios. Por sua vez, a equipe interna da Seduc (Núcleo de Pesquisa e Avaliação) é responsável pela sensibilização, preparação das unidades escolares, coordenação do trabalho de campo, supervisão geral, elaboração dos relatórios-síntese e disseminação dos resultados.

Quanto aos instrumentos de avaliação do rendimento escolar, são utilizados testes referenciados a critérios e que procuram aferir até que ponto os alunos da 4ª série/2º ciclo, 8ª série do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio estão aprendendo e aplicando os conteúdos e as habilidades explicitadas nos referenciais curriculares da Seduc, manuais de apoio e cadernos de atividades do telensino, parâmetros curriculares para o

ensino médio, nas áreas básicas de conhecimento de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Além dos testes, os levantamentos incluem dois tipos de questionários, um destinado ao professor de cada disciplina avaliada e outro ao diretor da escola, constando de variáveis referentes ao perfil e prática docente e ao perfil e prática da gestão escolar.

No ano de 2000, os itens que compõem os testes estão sendo construídos pelos professores do ensino fundamental e médio da rede pública, escolhidos mediante processo seletivo, o conforme Edital nº 4/2000. Previamente à elaboração dos itens, os professores receberam capacitação por meio de oficinas, onde elencaram, juntamente com a equipe de currículo da Seduc, os 30 descritores¹ de cada disciplina que darão origem aos itens dos testes de rendimento.

Os tratamentos estatísticos mais utilizados na avaliação de rendimento têm sido correlações, tabulações cruzadas simples, e algumas análises multivariadas. No momento, a análise estatística dos resultados dos testes está sendo revisada para assegurar maior confiabilidade na comparação dos dados obtidos em cada levantamento realizado ao longo do tempo.

Alguns resultados e o uso pelas audiências principais

Em Língua Portuguesa os alunos da 4ª série/2º ciclo² foram avaliados nas seguintes habilidades: identificar regras do código lingüístico; identificar diferentes tipos de texto existentes em nossa sociedade e as características que os diferencia; compreender a mensagem e as idéias de um texto; identificar e utilizar a função dos sinais de pontuação; aplicar as regras de formação de diminutivo; conhecer sinônimos; dominar a estruturação da escrita; ler e interpretar mapas; dominar a sintaxe.

Na 8ª série, em Língua Portuguesa, os conteúdos e as habilidades avaliadas foram: dominar as regras de utilização de acentos e pontuação; dominar as regras de utilização de pronomes; identificar os diferentes tipos de texto existentes na nossa sociedade; dominar as regras de sintaxe; conhecer e utilizar sinônimos.

Em Matemática, na 4ª série e no 2º ciclo, a avaliação privilegiou as seguintes habilidades: operar com o sistema decimal

¹ Os descritores consistem na associação entre os conteúdos curriculares e as operações mentais (competências e habilidades) extraídos dos referenciais curriculares básicos, manuais de apoio do telensino e matrizes curriculares do Saeb.

² No levantamento realizado em 1998, 40% das escolas estaduais estavam com turmas organizadas em 1º e 2º ciclos. O 2º ciclo (turmas de 10 anos) equivale à 4ª série.

de numeração; resolver problemas envolvendo as quatro operações; operar com o conceito de fração; resolver problemas envolvendo números fracionários; operar com o sistema métrico decimal; reconhecer figuras geométricas; calcular perímetros; ler e interpretar gráficos.

Em relação à 8ª série, na disciplina de Matemática, os conteúdos e habilidades avaliadas foram: operar com o conceito de número envolvendo números racionais, irracionais, decimais, etc.; operar com os conceitos de conjunto e de função; operar com o conceito de função linear; aplicar o conceito e propriedades da função linear na resolução de problemas; operar com porcentagens e juros simples; operar com equações do 2º grau; operar em geometria com o conceito de proporcionalidade; operar com relações entre ângulos e lados de um polígono; operar com as propriedades da circunferência.

Os resultados continuam a demonstrar que o desempenho dos alunos do ensino fundamental é baixo, comparado com o esperado nos referenciais curriculares básicos da Seduc. À medida que avança a seriação, os alunos apresentam desempenho progressivamente pior do que o esperado, sobretudo, em Matemática. Os resultados anteriores (1998) revelam uma melhor performance no rendimento escolar dos alunos, comparados com os de 1996, confirmando também a tendência apresentada pelo Saeb/97, cujos resultados mostraram uma visível melhoria no desempenho dos alunos cearenses, especialmente do ensino médio.

No entanto, a qualidade de ensino desejada ainda não foi atingida, uma vez que são poucos os alunos que conseguem dominar os conteúdos e desenvolvem as habilidades previstas nos referenciais curriculares básicos da Seduc e ainda há casos observados de problemas de alfabetização na 4ª série e no 2º ciclo.

Os dados também vêm mostrando um nítido descompasso entre o currículo oficial proposto, o currículo ensinado pelos professores e o que é aprendido pelos alunos. Parece existir um consenso da necessidade de melhor alinhar o currículo pretendido com o currículo real, isto é, com os livros-texto, com o saber de experiência dos professores, com a pedagogia praticada na sala de aula e o aprendizado dos alunos. Para tanto, devem ser

assegurados uma boa formação inicial e continuada dos professores e um efetivo acompanhamento pedagógico no âmbito das unidades escolares. Assim, o currículo poderá ser revisado e de fato ser adotado na prática dos professores, trazendo como provável consequência o aumento significativo no perfil de desempenho dos alunos. As avaliações futuras, com amplos recursos e *feedback*, deverão sinalizar esta tendência.

Numa análise mais acurada dos dados, percebe-se certa regularidade nos resultados obtidos em todos os Credes, o que indica um desempenho praticamente igual para todo o Estado, independente de localização: capital, interior, serra, litoral ou sertão.

Com a finalidade de identificar os fatores que se associam e contribuem para explicar os resultados obtidos, utilizou-se o modelo de análise de regressão linear múltipla com o processo de seleção de variáveis pelo método *stepwise*. Assim, os fatores que se relacionam forte e positivamente com o rendimento escolar, são: as expectativas favoráveis em relação ao aluno; a cobertura dos conteúdos previstos; o tempo dedicado ao processo ensino-aprendizagem; a utilização de estratégias de ensino diversificadas; a utilização de livros didáticos; a correção coletiva dos resultados de avaliação em sala de aula; o reconhecimento pelo professor da responsabilidade com os resultados escolares; e a frequência com que o diretor realiza reuniões para tratar de assuntos pedagógicos.

Diante do exposto é oportuno indagar: o que tem sido feito desses resultados?

Em primeiro lugar, eles são amplamente divulgados em todos os 21 Credes. Isso é feito atualmente por intermédio do Sistema de Acompanhamento Pedagógico (SAP) do Núcleo de Desenvolvimento Curricular, o qual tem sido um excelente mecanismo de divulgação e penetração dos dados nas escolas, pois esse é um momento muito rico de reflexão e discussão coletiva dos agentes educacionais (Seduc/Crede/Escola) e onde também se dá a cooperação técnica e o monitoramento a essas instâncias das políticas adotadas pela Seduc de forma prioritária. Após o conhecimento das informações gerais e recebimento dos resultados individuais por escola, o professor-coordenador integrante do SAP, repassa para os demais professores da escola o documento que é elaborado pelos técnicos

do Currículo, contendo a análise sobre o domínio das habilidades testadas em cada disciplina e série, bem como o percentual de acerto e erro de cada item contemplado no teste. Dessa forma, os professores podem verificar os sucessos e as deficiências de seus alunos para tomar posições e decisões acerca de como reforçar ou aprimorar o ensino-aprendizagem.

Após esse momento, algumas escolas de determinados Credes passam a elaborar projetos ou ações especiais, a fim de superar as dificuldades detectadas e melhorar o rendimento escolar de seus alunos. Neste sentido, é louvável citar as experiências empreendidas pelas escolas dos seguintes Credes: Crateús, Icó, Jaquaribe, Sobral, Maracanaú, Canindé e Baturité.

Observa-se que nos últimos anos tem havido uma utilização mais efetiva dos resultados das avaliações (Saeb, Spaece) por parte das unidades escolares. No entanto, esta utilização ainda deixa a desejar levando-se em conta a totalidade das escolas públicas. Parece ainda existir uma tendência natural de esperar que as ações ou programas corretivos sejam iniciativas somente dos órgãos centrais. Considerando o processo de descentralização e autonomia do Crede e Escola, cada vez mais faz sentido que as escolas decidam quais estratégias de intervenção devem viabilizar para melhorar a qualidade do seu ensino.

No âmbito da Seduc, os gestores têm demonstrado vontade política e interesse de incorporar os resultados das avaliações (Saeb, Spaece), traduzindo-os na concretização de programas e ações compensatórios, como por exemplo: Projeto Regularização do Fluxo Escolar (1992), Curso de Capacitação do Corpo Docente (1993), Projeto de Redimensionamento do Telensino (1998), Estudos Exploratórios sobre a Organização do Ensino em Ciclo e Telensino a partir dos dados levantados pela avaliação do rendimento escolar – Spaece/98, para tomada de decisão no que se refere a essas políticas (2000), estudo sobre os alunos e escolas que mais se destacaram na Avaliação do Rendimento Escolar em 2000.

Reflexões finais e lições aprendidas

A implementação do Spaece a partir de 1992 permite fazer algumas reflexões

baseadas nas lições retiradas desta experiência vivenciada ao longo de quase dez anos.

Uma primeira lição aprendida foi a de que mais importante do que verificar quantas escolas atingiram os padrões educacionais aceitáveis de desempenho é procurar ações para ajudar mais escolas a atingirem estes padrões.

Não menos importante foi a constatação de que é preciso envolver o professor, um dos principais usuários da avaliação, logo no início; isto é, desde a negociação, elaboração, aplicação dos instrumentos, validação, discussão e utilização dos seus resultados. Quando isto acontece, percebem-se as vantagens políticas, pois há uma maior aceitação e predisposição por parte dos professores para incorporar, na prática docente, as recomendações apontadas pelas avaliações.

Outra lição retirada foi a de que a avaliação da escola, por intermédio da avaliação de sistema, embora utilize instrumentos derivados das metodologias quantitativas, não se contrapõe à avaliação que se pratica na escola, de caráter processual, contínuo, sistemático e diagnóstico e, portanto, qualitativa. Muito pelo contrário, seus resultados até revelam que, quando a avaliação da aprendizagem é realizada mediante esses princípios, o rendimento dos alunos é visivelmente melhor.

Ao longo desses anos também pode-se perceber que a disseminação cuidadosa dos resultados das avaliações, feita por meio de documentos elaborados e adaptados às várias audiências, com relatórios concisos e de linguagem clara, menos técnicos, quantitativos e mais descritivos e qualitativos, ajudam mais facilmente a compreensão das informações e possibilitam um maior uso aos que deles necessitam e podem utilizá-las efetivamente.

Por fim, pode-se tirar como reflexão importante o fato de que a implementação de um sistema de avaliação consistente e eficaz não pode ser fruto de um projeto especial, mas deve ser uma ação permanente da instituição, incorporada à política educacional do Estado e, portanto, não sofre descontinuidade com as mudanças das administrações. Além do mais, sendo uma ação política prioritária, pode tornar-se também um sistema transparente, uma forma de prestar contas à sociedade de como anda a qualidade do ensino, uma avaliação a serviço das aprendizagens.

E isso certamente confere aceitação e credibilidade pública ao sistema de avaliação e o credencia para vir a ser um agente poderoso das mudanças educacionais.

Esperamos que estas reflexões possam ter repercussões no âmbito nacional e sirvam de balizamento para outros sistemas similares.

Referências bibliográficas

- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (Org.). *Formação do educador e avaliação educacional*. São Paulo: Ed. Unesp, 1999. 135 p.
- BOMENY, Helena (Org.). *Avaliação e determinação de padrões na educação latino-americana: realidades e desafios*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997. x, 182 p.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Resultados do Saeb/95: relatório final*. Brasília: Inep, 1996.
- PESSOA, Maria Iaci. *Avaliação do rendimento escolar dos alunos de 4ª e 8ª séries do 1º grau da rede estadual do município de Fortaleza*. Brasília: Inep, 1995. (Série Documental. Avaliação, n. 3).
- VIANNA, Heraldo. *Avaliação educacional e seus instrumentos: novos paradigmas em técnicas e instrumentos de avaliação*. Brasília: Faculdade de Educação/UnB, 1997.
- WOLFF, Lawrence. *Avaliações educacionais na América Latina: estágio atual e desafios futuros*. Santiago: Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e no Caribe (Preal), 1998. 48 p. (Documentos, 11).
- WORTHEN, Blaine; SANDERS, James. *Educational evaluation*. New York: Longman, 1987.

Recebido em 4 de outubro de 2000.

Maria Iaci Cavalcante Pequeno, mestre em Avaliação Educacional pela Universidade Federal do Ceará, é assessora técnica do Núcleo de Pesquisa e Avaliação Educacional da Secretaria de Educação Básica do Ceará (Seduc).

Abstract

This paper describes educational evaluation in the State of Ceará, from the first experiences at the end of the seventies, to the institutionalization of the State's own evaluation system, called Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (Spaece). The paper emphasizes the methodological procedures used in the evaluation system, as well as some of the results and its use by the main audiences. The paper also presents thoughts and lessons issued from these experiences that may be useful for other evaluation systems.

Keywords: evaluation system, academic performance, use of evaluations.

Avaliação escolar no contexto de novas competências*

Iza Locatelli

Palavras-chave: avaliação educacional; avaliação escolar (interna e externa); competências; habilidades.

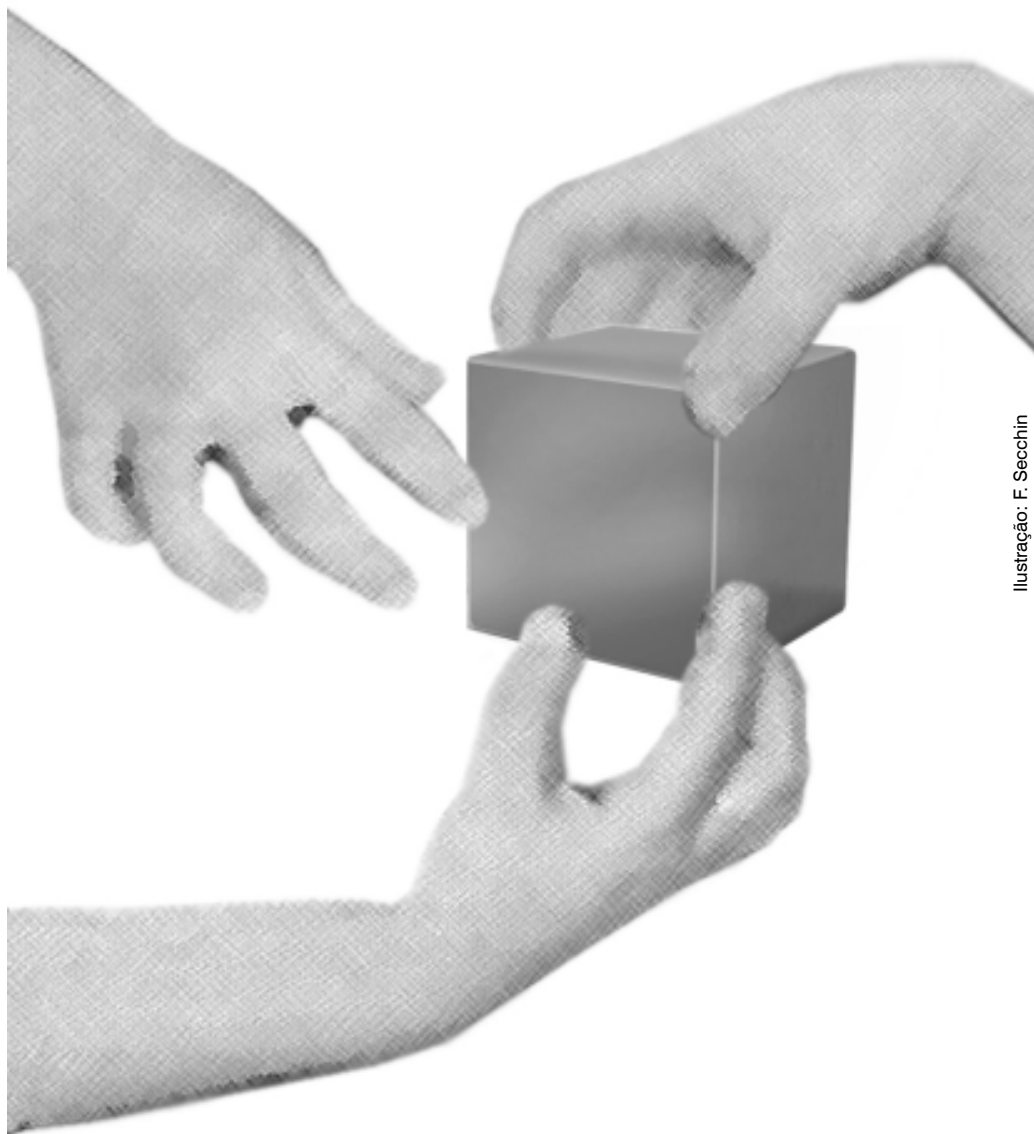


Ilustração: F. Secchin

* Texto apresentado no 1º Ciclo de Palestras da Pedagogia e Normal Superior, promovido pela Universidade Estadual do Piauí – Campus de Corrente, em 28 e 29 de agosto de 2001.



A avaliação educacional, definida como etapa associada ao processo de formulação, implementação e monitoramento das políticas educacionais, é algo recente no Brasil. Hoje, mais do que conteúdos, são avaliadas as competências e habilidades dos alunos. Identificam-se, ainda, os fatores intra e extra-escolares que afetam positiva e negativamente o processo de ensino e aprendizagem. Apesar de todos os esforços empreendidos no aperfeiçoamento dos métodos e instrumentos utilizados na avaliação educacional em diferentes níveis (federal, estadual e municipal), é necessário reconhecer o papel central da escola como agente catalisador de mudanças dos sistemas educacionais. A avaliação interna não pode se restringir à avaliação do desempenho dos alunos, devendo coletar indicadores que permitam acompanhar, aperfeiçoar e reordenar o projeto pedagógico da escola. Nesse contexto, o diálogo envolvendo a avaliação externa e a avaliação interna, integrando alunos, professores e diretores, torna-se indispensável.

A avaliação, entendida como um processo amplo de tomada de decisões no âmbito do sistema federal e dos sistemas estaduais e mesmo municipais, é algo recente no Brasil. Temos apenas uma década de avaliações sistemáticas. A partir da constituição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), começou-se a estender o âmbito da avaliação para além da avaliação de alunos, com a introdução de novas questões que permitiram detectar fatores associados ao seu desempenho. Hoje, mais do que conteúdos, são analisadas as competências e habilidades, o próprio currículo, os hábitos de estudo dos alunos, as estratégias de ensino dos professores, o tipo de gestão dos diretores e os recursos a eles oferecidos para melhor realizarem seu trabalho. Estes itens compõem a agenda dos sistemas de avaliação em seus diferentes níveis.

Mas, apesar destes avanços e embora se fale muito em mudanças e inovações do sistema educacional estimuladas pela avaliação, qualquer mudança tem que ser assumida e implementada dentro das escolas. *Mudar a educação é mudar a escola*. Se tivermos a intenção de usar a avaliação para melhorar a educação, a avaliação terá que ser trabalhada dentro das escolas, além do nível em que vem sendo executada. Ela terá que ser utilizada sistematicamente pelos professores com seus alunos, no cotidiano da relação ensino x aprendizagem.

A avaliação, segundo Nevo (1998), deve "passar de um discurso de descrição e julgamento para um discurso de diálogo". A avaliação do sistema de ensino deve se basear também na avaliação das escolas por si próprias. Nesse caso, além das avaliações nacionais, estaduais e municipais, cada escola deve se auto-avaliar em função de seus programas, projetos, materiais pedagógicos, recursos, professores, gestão, pessoal de apoio, alunos e infraestrutura.

A importância de a escola se auto-avaliar está no fato de que, *sendo o local onde as coisas acontecem*, é na escola que se dará o diálogo entre a equipe, pais, alunos e autoridades gestoras do sistema. Toda a comunidade da escola deve ser preparada para poder combinar os produtos das avaliações externa e interna. Só uma boa e séria avaliação interna permitirá às escolas a construção de um diálogo efetivo com a avaliação externa. Quando isso não ocorre,

a avaliação externa pode gerar atitudes defensivas, não atingindo seus objetivos.

A avaliação intra-escolar é um processo que exige uma tomada de consciência da importância da avaliação para que se estructurem processos de mudanças. Envolve, ainda, descentralização e treinamento de equipes escolares.

Cabe aos gestores de políticas públicas em educação, agora que a avaliação já está sendo institucionalizada, tomar iniciativas para que grupos de escolas se reúnam, discutam seus problemas, formulem estratégias de avaliação, utilizem a linguagem da avaliação, descubram suas potencialidades e façam as adequações necessárias de suas ações às necessidades específicas de suas clientela.

Ninguém, na realidade, aprende a avaliar discutindo conceitos de avaliação. É preciso experimentar, tentar criar estratégias, envolver a equipe, tendo como horizonte melhorar a qualidade da educação e diminuir os índices negativos, sejam de desempenho, evasão ou repetência. Normalmente, deve-se selecionar alguma questão e envidar esforços para praticar a avaliação interna sobre essa questão. Não é difícil organizar uma base de dados por escola, base esta que deverá conter os índices de matrícula, evasão, desempenho, repetência, projetos implementados, currículo praticado e tudo o que for julgado pela equipe como insumo necessário à avaliação da escola.

Envolver professores, pais e alunos na tarefa de avaliação intra-escolar não é fácil, mas não é impossível. *Quando se descobre onde estão os "nós", é mais fácil desatá-los e criar laços.*

À medida que as escolas começarem a efetuar suas próprias avaliações, haverá maior facilidade em obter subsídios a partir das avaliações externas, de tal forma que o processo avaliativo cumpra sua função: *mudar o que precisa ser mudado, aperfeiçoar o que precisa ser aperfeiçoado, construir o que precisa ser construído.*

A avaliação, portanto, deve servir de base para o diálogo e não para dar origem a descrições assertivas e unilaterais. Escolas habilitadas à avaliação interna entenderão que avaliar é um processo contínuo, coletivo e não uma atividade isolada. Desta forma, se envolvidas em sua própria avaliação, as escolas terão condições de se confrontarem com diferentes perspectivas e conclusões.

No âmbito da avaliação específica dos alunos, tarefa a que as escolas se dedicam com mais vigor, é preciso que se leve em conta a mudança de enfoque nos processos avaliativos. Já não basta a avaliação dos conteúdos aprendidos, mas torna-se cada vez mais necessário avaliar as competências e habilidades desenvolvidas pelos alunos.

O objetivo primordial do processo de educação deve ser o de desenvolver nos alunos estratégias para aprender a pensar e para saber o que fazer com a imensa quantidade de informações recebidas na sociedade contemporânea. Já não cabe mais à escola ensinar ao aluno diferentes conteúdos, em geral desvinculados das práticas sociais, políticas, econômicas e culturais. O serviço educacional tem como tarefa buscar o equilíbrio e a harmonia entre o desenvolvimento humano sob a égide da responsabilidade com a vida em sociedade. *Educamos ou devemos educar para a vida coletiva. Devemos, portanto, avaliar, também, as competências sociais e não apenas os conhecimentos operacionais.*

Se educarmos para a vida social, imensa é a tarefa de lidar, por exemplo, com a competência comunicativa que não se esgota no ensino das regras e normas do ensino da Língua Portuguesa. Para que os estudantes ascendam à cultura e obtenham sua própria autonomia, toda a educação deve converter-se num processo comunicativo, pois é com e através da linguagem que os estudantes constroem e desenvolvem seus conhecimentos num diálogo consigo próprio, com o "outro" e com o mundo, seja este "outro" o professor, a família, a televisão, a Internet, os colegas.

É através da linguagem que os alunos dão significado a sua própria experiência e dão sentido às experiências dos outros. A linguagem está na base da formação do universo conceitual do homem e dá suporte à função cognitiva, permitindo ao sujeito abstrair o mundo, conceituar sobre ele, simbolizá-lo, transformá-lo e comunicá-lo. A linguagem, entendida como mediação necessária, não é instrumento apenas de comunicação ou transmissão de informação, mas é ação que transforma, lugar de conflito, de confronto ideológico.

A avaliação dos alunos na área de Língua Portuguesa deve, pois, centrar-se, na competência comunicativa entendendo-se a linguagem como interação, como um modo de ação que é social.

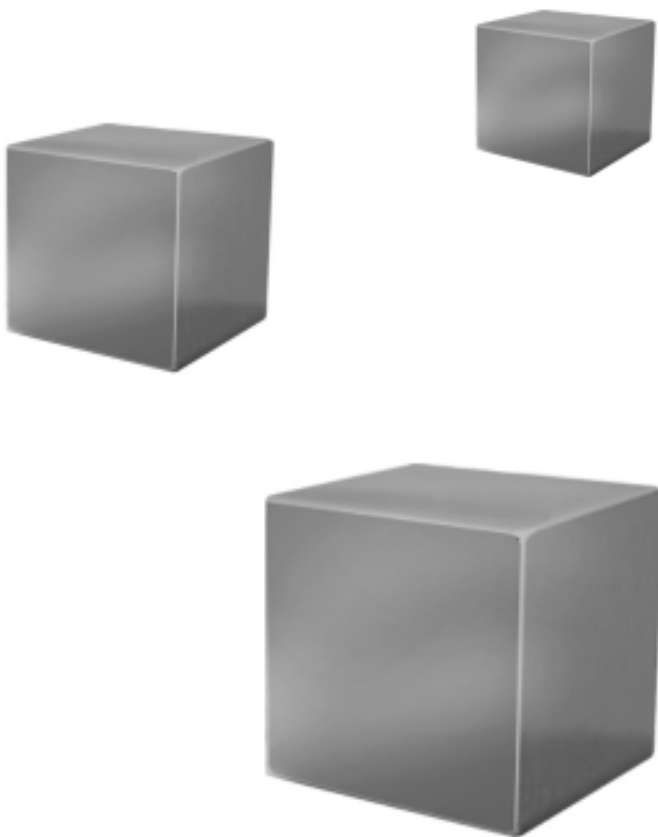
Na avaliação da competência comunicativa, isto é, na análise das possibilidades que tem um estudante para compreender, interpretar, organizar, negociar e produzir atos de significação, através de distintas formas de linguagem, destacam-se a leitura e a escrita. A leitura e a produção de textos não se fazem apenas na escola, mas não há dúvida de que este é um local privilegiado para que crianças, adolescentes e jovens se apropriem das ferramentas necessárias para serem sujeitos ativos na compreensão e produção de textos.

O desenvolvimento destes processos, dentro da ótica da competência comunicativa, é resultado de um processo histórico de socialização e depende das oportunidades que se ofereçam na escola e fora dela de ler/viver textos com compreensão e de produzir textos em função da construção de novos saberes que vão se fazendo através da vida em si e da vida na escola. Se a função primeira da linguagem não é a informação e se tomamos o texto como unidade significativa constituída pela interação, não há por que considerar um sentido literal e seus efeitos: há múltiplos sentidos, há polissemia.

Embora a escola não seja o único centro de produção de saberes, é ela quem dá ao estudante os instrumentos necessários que lhe irão permitir ser um sujeito ativo na construção de conhecimentos. Estes instrumentos envolvem muito mais do que a memorização de regras descontextualizadas. O ensino e a avaliação em Língua Portuguesa envolvem processos concretos de comunicação que solicitam do sujeito o exercício de determinadas habilidades.

Isto não significa desconhecer a importância do conhecimento sobre a língua, mas é preciso que este não se faça sem uma consciência das condições pragmáticas da enunciação em contextos particulares e específicos.

O processo de interpretação textual supõe uma série de operações que o leitor executa sobre o texto. O leitor dialoga com as palavras, ilustrações, gráficos, etc., e constrói efeitos de sentido em que se mesclam os saberes do leitor e os saberes do texto. Sempre o leitor estará se confrontando com seus conhecimentos e as circunstâncias da enunciação. "Quando se diz algo, alguém o diz de algum lugar da sociedade para outro alguém também de algum lugar da sociedade e isso faz parte da significação" (Orlandi, 1987, p. 26).



Para que o processo ocorra com compreensão, o aluno precisará utilizar conhecimentos prévios, representações sobre diferentes experiências vividas ou percebidas e saberes construídos nas relações com outros sujeitos e com o mundo. Através destes intercâmbios é que o leitor irá construindo hipóteses de leitura sobre o que estará dizendo o texto.

As hipóteses de leitura de cada um são muito amplas. No entanto, elas vão se estreitando à medida que o leitor avança com a leitura. Vão sendo descartadas certas hipóteses e outras vão sendo construídas. O leitor constrói o sentido do texto num jogo de ensaios e erros, de generalizações e abstrações. Se num primeiro momento o texto é apenas tinta sobre um papel, num segundo momento, aquele vazio é preenchido com uma troca entre o que é dito e o que se pensa sobre o que é dito. Não há homogeneidade entre o que diz o texto e o que o texto diz ao leitor. A partir do reconhecimento desta heterogeneidade, o leitor consegue interpretar o texto reconhecendo que quem fala através do texto é alguém diferente de si próprio.

As competências de leitura dos alunos expressam-se através do reconhecimento explícito das informações contidas no texto até o desvelamento das estratégias de sentido do mesmo e das condições pragmáticas que geraram sua produção.

Para avaliar tais competências, vários níveis de análise podem ser especificados:

- tipos de saberes que o texto exige (cotidianos, literários, especializados);
- situação de comunicação (finalidade, propósito, circunstâncias de enunciação);
- pressupostos do nível discursivo (a organização discursiva particular de cada tipo de texto);
- mobilização da informação (maneira como o aluno dialoga com o texto, forma de mobilização de seus saberes intra e extra-escolares);
- manejo de informação especializada;
- atualização de saberes de caráter pragmático, do tipo de saberes do cotidiano;
- contexto da enunciação (os atos de linguagem só podem ser explicados a partir do contexto situacional em que foram produzidos, neste caso, é preciso saber se os estudantes conseguem seguir as pistas do texto e reconstruir suas condições de enunciação); e
- níveis de análise do texto (relações de coesão, inferências, manejo dos componentes enunciativos que levam às diferentes configurações de sentido).

O Saeb, ao avaliar os alunos, propõe-se a compreender determinadas operações mentais que os sujeitos utilizam para estabelecer relações com e entre os objetos físicos, conceitos, situações, fenômenos e pessoas. A isto chamamos de competências cognitivas. Estas se traduzem por certas habilidades que se referem ao plano do saber fazer e decorrem do nível estrutural das competências adquiridas.

Nas provas de avaliação do Saeb, competências e habilidades são definidas por meio de descritores para cada área. Os descritores associam conteúdos e operações mentais desenvolvidas pelos alunos.

Considerando-se que a prova de Língua Portuguesa procura avaliar a competência do aluno como leitor, privilegiando o conhecimento lingüístico operacional, ou seja, *ações que se fazem com e sobre a linguagem*, é preciso enfatizar algumas competências indispensáveis para que a mensagem comunicativa do formulador dos itens seja acessível ao aluno. Só pela

descentração do seu próprio pensamento o aluno poderá identificar o tema e a tese do texto, perceber efeitos de ironia ou humor, reconhecer o efeito de sentido decorrente das escolhas de uma palavra, distinguir um fato de opinião.

A descentração do pensamento, em níveis graduais, é competência básica construída ao longo da vida. Outra competência que também se constrói ao longo da vida e se constitui condição necessária para a operacionalização em habilidades é a construção de noção de tempo/espço. Estas são noções fundamentais para a compreensão de narrativas, contexto histórico-geográfico e espacial presentes em textos, desenhos, propagandas, etc.

Outros descritores que solicitam aos alunos estabelecer relações entre partes de um texto, entre tese e argumento, entre causa e conseqüência estão procurando identificar a competência dos alunos em lidar com o todo (texto) e as partes, mantendo as relações possíveis entre parágrafo/informações/argumentos/ idéias.

A competência geral em apreender os atributos e propriedades se faz indispensável ao aluno para distinguir tese e argumento, cenário e personagens, sentido de uma palavra ou expressão, tema de um texto, formas diferenciadas de tratar um tema, locutor/interlocutor, etc. e gêneros, tais como: informativo, carta, propaganda, *charge*, etc.

Na realidade, o Saeb procura cada vez mais avaliar a competência comunicativa dos alunos. Busca-se identificar como está ocorrendo a passagem de um falante de um meio sociocultural determinado para um aluno que se transforma em leitor de textos cotidianos, jornalísticos e literários, de autores que abordam temáticas diferenciadas e escrevem em estilos próprios, o que pressupõe a construção de competências compatíveis com os diferentes níveis de letramento.

A *Matriz de Referência do Saeb 2001* foi organizada a partir deste enfoque, classificando grandes temas e descritores em ordem de prioridade de tal forma que se possa analisar os resultados dos alunos em função da natureza estrutural dos textos, dos tipos de leitura e da natureza das perguntas.

Combinados estes elementos, as provas do Saeb de Língua Portuguesa apresentam a seguinte organização:

Critérios para a montagem das provas de Língua Portuguesa
<p style="text-align: center;">Natureza do texto-base</p> <p>TB 1 – Estrutura simples de textos literários. TB 2 – Estrutura simples de textos não-literários. TB 3 – Estrutura complexa de textos literários. TB 4 – Estrutura complexa de textos não-literários.</p>
<p style="text-align: center;">Tópicos</p> <p>T 1 – Procedimentos de leitura. T 2 – Implicações do suporte, do gênero e/ou enunciado na compreensão do texto. T 3 – Relação entre textos. T 4 – Coerência e coesão no processamento do texto. T 5 – Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido. T 6 – Variação lingüística.</p>
<p style="text-align: center;">Descritores</p>

Os descritores foram organizados obedecendo a algumas prioridades. Assim, por exemplo, ao descritor "Localizar informações explícitas no texto" foi atribuída a prioridade 1, na 4ª série do Ensino Fundamental (EF), e a prioridade 4, na 3ª série do Ensino Médio (EM). Isto ocorre porque se supõe que o aluno na 3ª série do EM já tenha construído as competências e habilidades associadas a esse descritor. Da mesma forma, ao descritor "Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato" foi atribuída a prioridade 4, na 4ª série do EF, e prioridade 2, na 3ª série do EM. Supõe-se, aqui, que os alunos da 4ª série do EF ainda estejam no processo de construção das competências e habilidades, enquanto os alunos da 3ª série do EM já deverão ter consolidado a construção das mesmas.

De outra parte, o descritor "Identificar efeitos de ironia em um texto" tem prioridades distintas nas três séries avaliadas. A esse descritor foi atribuída, na 4ª série do EF, prioridade 3, na 8ª série do EF, prioridade 1, e na 3ª série do EM, prioridade 1.

Observa-se, portanto, que há descritores comuns às várias séries, articulados em níveis de dificuldade crescente e em diferentes níveis de prioridade. Em função dessa forma de organização, os itens que compõem as provas do Saeb foram selecionados com o objetivo de avaliar não apenas o produto final, mas também o processo de construção do conhecimento.

Em relação às competências na área de Matemática, já há alguns anos a escola vem mudando a postura antes adotada. Não mais a Matemática da memorização e da resolução de séries intermináveis de exercícios para fixar determinados conhecimentos, mas uma outra vertente que visa à contextualização do objeto de estudo. A educação matemática hoje está ou deve estar voltada para a vida.

O conhecimento matemático caracteriza-se por dois componentes inseparáveis: conceitos e procedimentos e deve ser construído a partir de situações que permitam aos estudantes construir significados.

O conhecimento conceptual caracteriza-se por um conjunto de fatos, conceitos, estruturas e teorias. Já o conhecimento dos procedimentos caracteriza-se por habilidades, estratégias e métodos que permitem aos alunos manifestar as relações e conexões existentes entre estes fatos, conceitos e estruturas.

Em termos de avaliação é importante trabalhar com as situações que dão sentido aos conceitos matemáticos, entendendo-se que o sentido não está nem nas situações nem nas representações simbólicas e sim na relação do sujeito com as situações e os significados. Assim, a avaliação em Matemática deve estar centrada na resolução de situações-problema.

Estas, por sua vez, devem exigir do estudante diversos níveis de raciocínio,

tentando fazer emergir diferentes competências. Em cada situação-problema devem estar subjacentes distintas estruturas matemáticas. Assim, pode-se avaliar os alunos em vários níveis referenciados à aritmética, estatística, geometria, etc. Em muitos momentos, pode-se levar o aluno a apenas realizar operações, em outros a identificar representações, a estabelecer equivalências e relações matemáticas simples ou complexas, a buscar estratégias que relacionam vários conceitos e fatos, operações.

A resolução de problemas está presente em nossa vida o tempo todo: resolvemos problemas pessoais, problemas sociais, problemas científicos e só se aprende a resolver problemas, resolvendo-os. Todo o ensino de Matemática deve, pois, centrar-se na resolução de problemas.

Em Matemática, há que se utilizar os diferentes níveis de complexidade levando os alunos a desenvolverem gradativamente suas habilidades nesta área.

Níveis de resolução de problemas

1. Conhecimento e utilização de elementos básicos memorizados.
2. Utilização de algoritmos e de relações matemáticas simples.
3. Análise de fatos, tradução e estabelecimento de relações matemáticas simples.
4. Estabelecimento e transposição de relações matemáticas não-simples.
5. Compreensão de relações e estruturas matemáticas não-simples.
6. Avaliação crítica de relações matemáticas não-simples.

A avaliação escolar no contexto de utilização de novas competências deveria, portanto, ser trabalhada em duas vertentes: a avaliação intra-escolar envolvendo as ações e relações realizadas e estabelecidas no âmbito da escola, criando-se um diálogo entre

direção, pais, alunos, professores e autoridades gestoras do sistema e a avaliação dos alunos centrada na análise das competências e habilidades por eles demonstradas no transcurso de sua trajetória escolar.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

NEVO, David. Avaliação por diálogos: uma contribuição possível para o aprimoramento escolar. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 1997, Rio de Janeiro. *Anais...* Coordenador: Alejandro Tiana. Brasília: MEC/Inep/Unesco, 1998. p. 89-97.

ORLANDI, Eni P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 2. ed. Campinas: Pontes, 1987.

PERRENOUD, Phillippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

_____. Não mexam na minha avaliação: para uma abordagem sistêmica de mudanças pedagógicas. In: ESTRELA, Albano; NÓVOA, António (Org.). *Avaliação em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Ed., 1993.

RICOEUR, Paul. *O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica*. Rio de Janeiro: Imago, 1978.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo e a diversidade cultural. In: SILVA, Tomas Tadeu da; MOREIRA, Antônio F. (Org.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1999.

SILVA, Ezequiel T. *O ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1987.

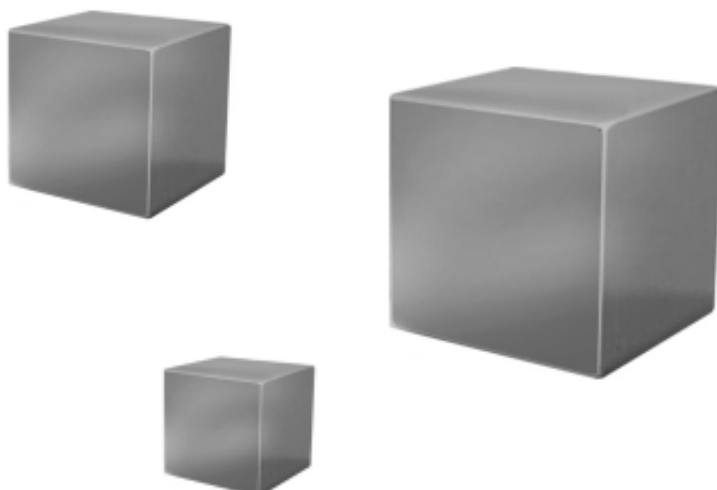
Recebido em 13 de setembro de 2001.

Iza Locatelli, doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), é diretora de Avaliação da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Daeb/Inep).

Abstract

The educational evaluation, defined as a stage associated with the process of formulation, implementation and monitoring of educational politics, is recent in Brazil. Nowadays, not only content, but also students' competencies and skills are evaluated. Yet, one identifies the internal and external factors, which affect positively and negatively the process of teaching and learning. Despite all efforts made to improve the methods and instruments utilized in the educational evaluation in different levels (federal, state and municipal scopes), it is necessary to recognize the main role of the school acting as a catalytic agent of changes within educational systems. The internal evaluation cannot be restrained to simply evaluating students' performance, yet, it must collect indicators which will allow to monitor, improve and reorder the pedagogical project of the school. In this context, the dialogue involving external and internal evaluations, integrating students, teachers and directors, becomes imperative.

Keywords: educational evaluation; school evaluation (internal and external); competencies; skills.



A metodologia de amostragem do Saeb*

Marcus M. Riether
Raíssa Rauter

Palavras-chave: amostras complexas; coordenação de amostras; amostragem seqüencial de Poisson; números aleatórios permanentes.

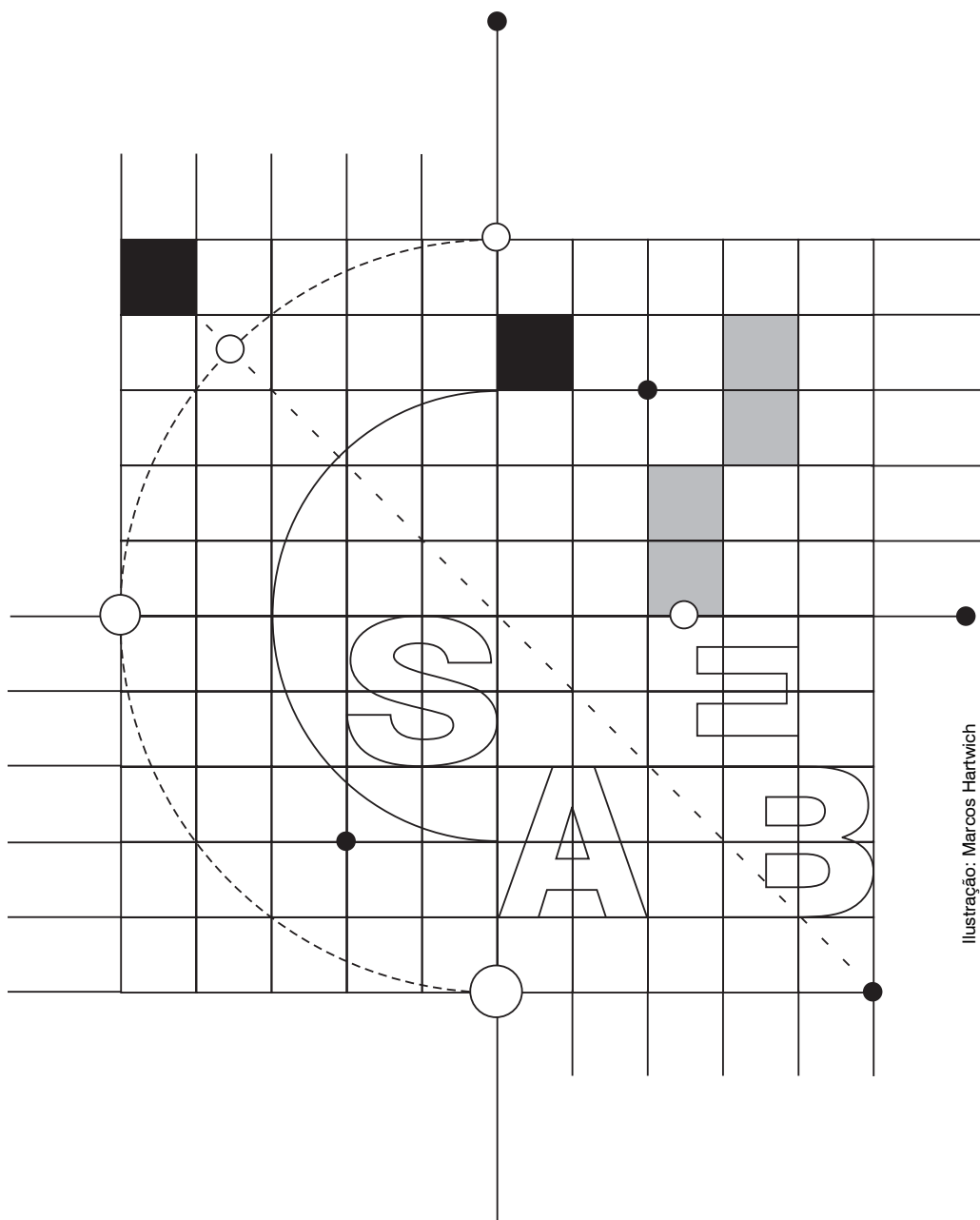


Ilustração: Marcos Hartwich

* Este artigo é uma versão modificada de "Características e aspectos metodológicos da amostra para o Saeb/2001", publicado nos *Anais do Marco de Aprendizagem Contínua em Avaliação*, dezembro de 2001, Salvador (BA). As afirmações ou inferências contidas neste texto representam exclusivamente a visão dos autores, não estando necessariamente respaldadas e/ou endossadas pelo Inep.

.....

Apresenta, sob um enfoque simplificado, a metodologia de amostragem do Saeb, enfatizando particularidades relacionadas com o ciclo de 2001 e buscando esclarecer o leitor em relação a alguns dos pontos considerados mais importantes, tais como população de referência, estágios, esquemas de seleção de unidades amostrais e métodos de análise de dados de amostras complexas. Tópicos como precisão amostral, que envolvem discussões corriqueiras sobre a não-publicação de resultados individuais por escola ou a repetição de escolas que participaram do Saeb 1999, também são discutidos. Citam-se, ainda, casos de institutos de pesquisa sediados em outros países e que utilizam metodologias de amostragem semelhantes a do Saeb. Por fim, são apresentadas sugestões para o Saeb em suas futuras realizações.

Introdução

Um dos maiores e mais importantes desafios que os técnicos, direta ou indiretamente ligados ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), enfrentam a cada ciclo de sua realização é a produção de resultados que possam

cumprir o papel a que são destinados. Entre os objetivos explícitos do Saeb está, por exemplo, a consolidação da cultura de avaliação externa do sistema de ensino regular ou o oferecimento de dados e indicadores que possibilitem maior compreensão de alguns dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos. O próprio Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) propõe que o objetivo principal do Saeb é o de "contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas à educação básica" ou ainda "proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma visão clara e concreta dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos" (Instituto..., 2001).

Diante da imensurável diversidade de realidades em nosso País, cada uma delas acompanhada de suas conseqüentes necessidades, é fácil ver que os objetivos a que o Saeb se propõe são ousados em grande medida. Por isso mesmo, como é natural esperar, surge uma gama enorme de diferentes pontos de vista com que se pode olhar para o tema "avaliação educacional". Pesquisadores externos ao Inep costumam lançar críticas ao Saeb e indicar caminhos que imaginam ser mais adequados para a sua realização. É essencial lembrar, entretanto, que a realidade que ora tentamos entender é de fato muito complexa e (felizmente) nos permite enxergá-la de diferentes ângulos. Mas é inegável que o Inep não economiza esforços em adotar para o Saeb o uso de metodologias de ponta, muitas delas de difícil compreensão e cujo entendimento deve passar por momentos de dedicação aos diversos tópicos que envolvem a pesquisa em todas as suas fases.

Este documento procura oferecer ao leitor uma visão simplificada sobre aspectos ligados à amostra do Saeb, enfaticamente sobre o ciclo de 2001. Em particular, discute-se, procurando evitar as grandes complexidades que envolvem o assunto, que caminho seguir para produzir resultados de maneira segura e confiável, a partir dos dados brutos. É um movimento, ainda que mínimo, no sentido de fazer com que os objetivos do Saeb se aproximem mais de sua finalidade.

População de referência do Saeb 2001

População de referência designa o conjunto total de elementos para os quais se pretende, a partir do uso de amostras, fazer inferências, buscando embasamento para a tomada de decisões, tais como o direcionamento de políticas para atendimento a grupos em desvantagem, por exemplo. No Saeb 2001, a população de referência é definida em Andrade, Silva e Bussab (2001) como

alunos da 4ª ou da 8ª séries do ensino fundamental e alunos da 3ª série do ensino médio, matriculados, em 2001, nas escolas constantes do Censo Escolar de 1999,¹ excetuando-se os alunos das escolas federais, rurais ou de turmas multisseriadas; para o universo da 4ª série, foram mantidos² os alunos das escolas rurais do Nordeste, MG e MS.

Checagem das escolas

A amostra do Saeb é desenhada com base em dados do Censo Escolar (amostra planejada). Por ser uma coleta transversal, o Censo não contempla (e nem poderia) variações que ocorrem entre a data de sua publicação e a de confecção das amostras do Saeb. Dessa forma, deixa de ser registrada, na época de confecção da amostra, a criação ou a extinção de escolas que tenham ocorrido nesse período, alterações cadastrais nos registros das escolas, além de que o Censo Escolar não faz a coleta discriminada das turmas e o correspondente número de alunos para cada escola. A coleta dos números de turmas, sua identificação dentro de cada escola e do número de alunos por turma é um trabalho feito em parceria com as Secretarias de Educação e se denomina "checagem das escolas", ocorrendo entre a data de confecção da amostra e a aplicação do Saeb.

No caso de escolas que tenham sido extintas, escolas que não se dispuseram a participar do Saeb (a participação não é obrigatória) ou mesmo atualizações ainda não registradas no Censo, substituições de escolas selecionadas para a amostra podem vir a ser necessárias – amostra reserva, também selecionada aleatoriamente e voltada para compensar perdas na

amostra planejada, de forma a manter a precisão esperada. Na fase de planejamento da amostra, é estabelecida uma precisão mínima desejada em termos da medida de proficiência (desempenho dos alunos) ou fixado um número mínimo de elementos em cada estrato populacional. As escolas que efetivamente participam da aplicação do Saeb constituem a "amostra realizada", a partir da qual serão avaliados os percentuais de perdas e seu impacto na qualidade dos resultados.

Estratificação da população de referência e esquemas de seleção amostral

Para que se possam produzir resultados de desempenho para as diferentes unidades da Federação e, dentro delas, resultados por dependência administrativa, por exemplo, é necessário que a população de referência seja estratificada em várias subpopulações, chamadas de estratos, e cuja característica marcante é a não-existência de elementos comuns entre eles (estratos independentes). A definição dos estratos é a primeira etapa na construção da amostra do Saeb, para que possa "cobrir" a maior parcela possível de áreas geográficas do País, respeitando os custos planejados e resultando em que a amostra seja representativa da população de escolas e alunos das séries pesquisadas como um todo. Além disso, a estratificação de populações excessivamente grandes e heterogêneas contribui para a redução da variabilidade das estimativas finais.

Em 2001, os estratos foram definidos pelas séries de interesse para a pesquisa, em seguida pela unidade da Federação, a dependência administrativa, a localização (capital ou interior)³ e o tamanho das escolas. Dentro dos estratos, o sorteio de elementos que poderão participar do Saeb ocorre em estágios distintos, tendo início com a seleção de escolas por amostragem seqüencial de Poisson e de turmas por amostragem aleatória simples.

A estratificação e o uso de probabilidades desiguais de inclusão na amostra para as escolas fazem que estimativas (médias, proporções, etc.) calculadas a partir do Saeb se comportem de maneira diferente de estimativas produzidas em amostras aleatórias simples, onde todo e qualquer aluno faz parte de um só cadastro.

¹ O uso de dados do Censo Escolar de 1999 deveu-se ao fato de o Censo 2000 não estar disponível à época de confecção da amostra do Saeb 2001.

² A palavra original, retirada do documento *Plano Amostral para o Saeb 2001*, é "acrescentados", substituída, aqui, pela lógica com que o trabalho se desenvolve: não se excluem trechos da população e depois se os acrescentam novamente; apenas mantêm-se os grupos desejados.

³ Na 4ª série, os estratos do interior podem ainda ser abertos em urbano e rural na Região Nordeste e nos Estados de Mato Grosso do Sul e Minas Gerais.

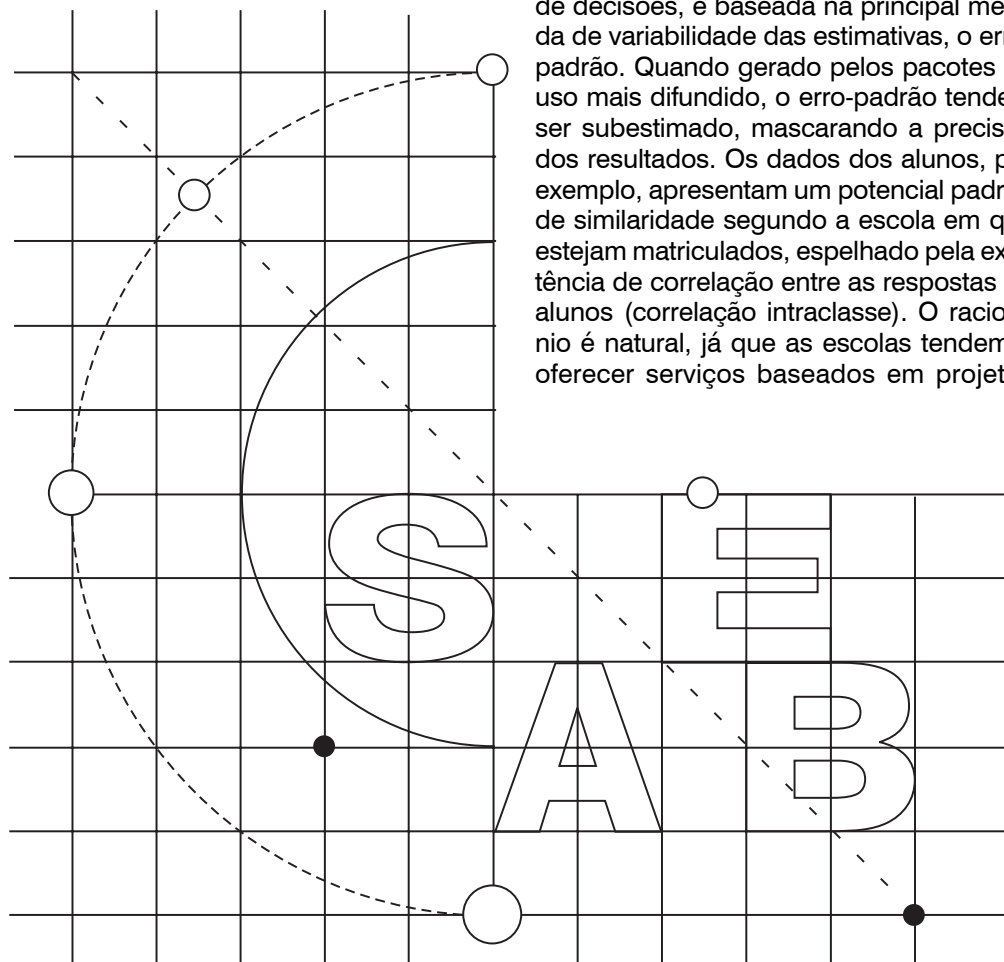
No caso do Saeb, o acesso aos alunos se dá por meio das escolas. Mesmo em relação a estas, a estratificação implica a produção de estimativas de melhor qualidade do que aquelas que seriam produzidas caso as escolas pudessem ser selecionadas com igual chance de inclusão na amostra, além de vantagens relativas aos gastos de realização do Saeb – a seleção de alunos em escolas muito pequenas e de difícil acesso, caso ocorresse, acarretaria uma elevação significativa dos custos.

Implicações do uso de amostragem estratificada, estágios de seleção e probabilidades desiguais de inclusão na amostra

Uma das conseqüências advindas da forma como a amostra do Saeb é construída

é a exigência do uso de pacotes estatísticos especializados para a obtenção de resultados válidos ou extensa programação por pessoal devidamente qualificado. Os programas mais comumente utilizados pressupõem independência das observações ou dados coletados, diferentemente do que acontece em grande parte das pesquisas em larga escala, inclusive no Saeb. Inferências que se estendam à população de referência devem ser necessariamente baseadas no uso de informações sobre o desenho amostral e dos pesos amostrais, originados nos diferentes estágios de seleção e dependentes das probabilidades de inclusão de elementos na amostra. Os pesos amostrais, acompanhados de variáveis que identifiquem a que parte (estrato) da população cada elemento pertence, devem ser usados para "calibrar" as estimativas, de forma que os resultados façam sentido para a população em sua forma original. Sem o uso dessas informações, obtêm-se estimativas pontuais viciadas (Brogan, 1998).

Além disso, a aplicação de testes estatísticos no Saeb, essenciais para a tomada de decisões, é baseada na principal medida de variabilidade das estimativas, o erro-padrão. Quando gerado pelos pacotes de uso mais difundido, o erro-padrão tende a ser subestimado, mascarando a precisão dos resultados. Os dados dos alunos, por exemplo, apresentam um potencial padrão de similaridade segundo a escola em que estejam matriculados, espelhado pela existência de correlação entre as respostas de alunos (correlação intraclasse). O raciocínio é natural, já que as escolas tendem a oferecer serviços baseados em projetos



pedagógicos próprios, bem como métodos de ensino, professores, entre tantos outros fatores que influenciam o dia-a-dia de seus alunos. Para o cálculo dos erros-padrão, pacotes estatísticos especializados consideram a estrutura complexa da amostra e os pesos amostrais, integrando também a correlação entre alunos e fazendo que as medidas de variabilidade carreguem consigo uma parcela devida às diferenças entre as escolas e outra devida às diferenças entre alunos dentro das escolas.

Em 1999, o Saeb passou a ter seus resultados calculados pelo *Survey Data Analysis* (Sudaan), um pacote de última geração utilizado para o cálculo dos erros-padrão de estimativas em amostras

complexas. O Sudaan dispõe do método de linearização das séries de Taylor, adotado no Saeb, e técnicas de replicação para estimação dos erros (Shah, Barnwell, Bieler, 1997).

Estimativas simuladas no SPSS, com e sem o uso de pesos amostrais, e descontando-se o efeito do desenho amostral, quando confrontadas com aquelas corretamente geradas no Sudaan, ilustram equívocos em que se pode incorrer com uma análise inadequada dos dados. A Tabela 1 mostra as médias de desempenho em Matemática, com respectivos erros-padrão, de alunos de 4ª série, da rede estadual de ensino, por unidade da Federação, no Saeb 1999.

Tabela 1 – Médias de desempenho em Matemática dos alunos de 4ª série da rede estadual de ensino, por unidade da Federação e método de cálculo das estimativas – Saeb/1999

UF	SPSS sem pesos		SPSS com pesos		Sudaan com pesos	
	Média	Erro	Média	Erro	Média	Erro
Rondônia	170,73	2,32	170,02	0,25	170,02	3,09
Acre ⁽¹⁾	-	-	-	-	-	-
Amazonas	169,79	1,95	170,06	0,17	170,06	1,97
Roraima ⁽¹⁾	-	-	-	-	-	-
Pará	174,74	2,17	174,30	0,15	174,30	3,09
Amapá ⁽¹⁾	-	-	-	-	-	-
Tocantins	168,26	2,30	167,29	0,21	167,29	3,18
Maranhão	166,26	1,77	164,35	0,15	164,35	3,16
Piauí	166,26	1,89	165,34	0,18	165,34	2,50
Ceará	162,61	2,39	162,19	0,16	162,19	2,50
Rio G. do Norte	162,45	1,81	161,85	0,17	161,85	4,24
Paraíba	171,35	1,96	172,15	0,19	172,15	2,54
Pernambuco	161,12	2,18	159,63	0,13	159,63	2,73
Alagoas	168,28	2,10	168,93	0,27	168,93	3,66
Sergipe	164,83	1,95	167,61	0,23	167,61	3,48
Bahia	165,00	2,17	165,66	0,10	165,66	2,26
Minas Gerais	182,71	3,12	187,46	0,10	187,46	9,88
Espírito Santo	179,03	2,36	179,23	0,21	179,23	3,19
Rio de Janeiro	175,31	2,63	173,52	0,14	173,52	4,49
São Paulo	185,10	2,64	184,60	0,06	184,60	3,60
Paraná	191,35	2,66	190,37	0,24	190,37	4,40
Santa Catarina	190,14	2,11	190,11	0,15	190,11	2,01
Rio G. do Sul	188,66	2,50	188,40	0,12	188,40	2,97
Mato G. do Sul	177,67	2,29	179,92	0,24	179,92	3,81
Mato Grosso	174,62	2,40	173,87	0,19	173,87	2,86
Goiás	184,19	2,40	182,01	0,14	182,01	3,72
Distrito Federal	176,58	2,31	176,24	0,19	176,24	1,38

Fonte: MEC/Inep/Daeb.

Nota: (1) As amostras, nestes Estados, não permitem a desagregação das informações para a rede estadual.

Nota-se que, quando os pesos e o desenho amostral são desprezados, obtêm-se médias incorretas. Quando considerados apenas os pesos, ainda no SPSS, as estimativas pontuais são idênticas às geradas no Sudaan, mas os erros-padrão se apresentam bastante subestimados. Testes de comparação entre médias, nesse caso, facilmente acusariam diferenças significativas falsas entre alguns Estados.

Os Gráficos 1 e 2 apresentam os intervalos de confiança (95%) gerados respectivamente pelo SPSS, sem o uso de pesos amostrais, e pelo Sudaan, considerando os pesos e o desenho amostral. Das 146 relações significativas apontadas pelo SPSS na apuração de diferenças entre médias das unidades da Federação, 50 (34%) estariam equivocadas, considerando-se as análises geradas pelo Sudaan.

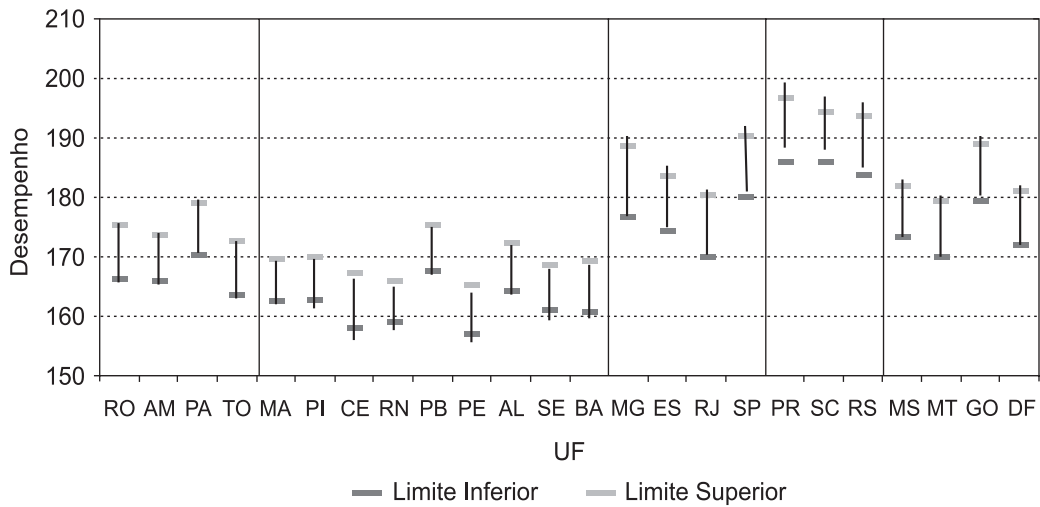


Gráfico 1 – Intervalo de confiança do desempenho dos alunos de 4ª série da rede estadual, em Matemática – Saeb/1999 – Cálculo pelo SPSS, sem uso de pesos amostrais

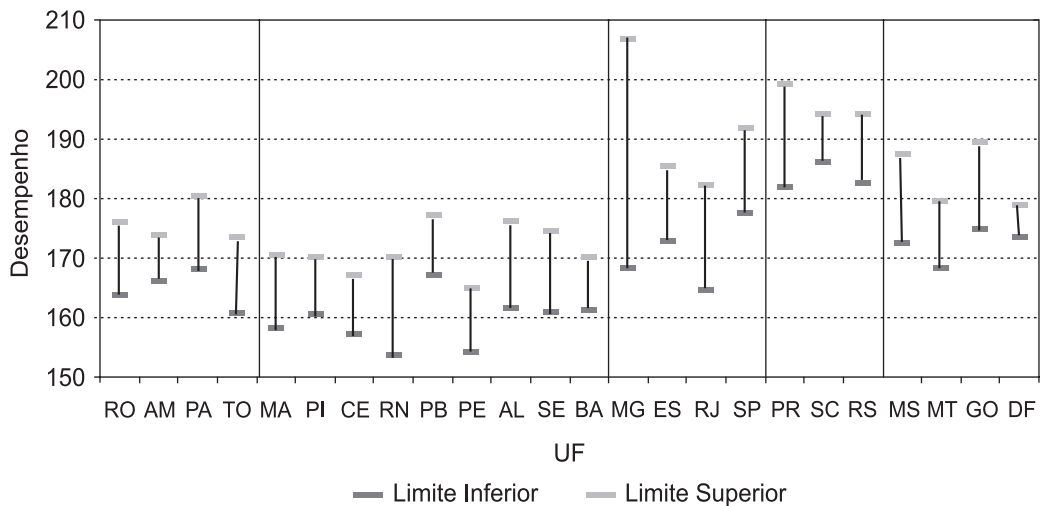


Gráfico 2 – Intervalo de confiança do desempenho de alunos de 4ª série da rede estadual, em Matemática – Saeb/1999 – Cálculo pelo Sudaan, com pesos e considerando o desenho amostral

Tamanho da amostra *versus* precisão dos resultados

Os diferentes tamanhos de amostras apresentados na Tabela 2 obedecem, em primeiro lugar, à disponibilidade de recursos para realização do Saeb a cada ciclo. A precisão amostral é definida a partir da

divisão da população em estratos que contenham um número mínimo de alunos e também de escolas, juntamente com a programação de um número desejado e igual de alunos selecionados em cada estrato. Para o Saeb 2001, busca-se a mesma precisão amostral para todos os estratos, perseguida com base em padrões obtidos em 1999.

Tabela 2 – Evolução da amostra do Saeb – 1995 a 2001

Participantes	Ano de realização			
	1995	1997	1999	2001
Escolas	2.839	1.933	6.890	6.935
Diretores	2.839	1.933	6.890	6.831
Professores	4.971	13.267	43.793	22.042*
Alunos	90.499	167.196	279.764	287.719
Séries avaliadas	4ª a 8ª EF e 2ª a 3ª EM	4ª a 8ª EF e 3ª EM	4ª a 8ª EF e 3ª EM	4ª a 8ª EF e 3ª EM
Disciplinas avaliadas	Matemática Língua Portuguesa	Matemática Língua Portuguesa Ciências	Matemática Língua Portuguesa Geografia História Ciências na 3ª série = Biologia Física Ciências Química	Matemática Língua Portuguesa

Fonte: MEC/Inep/Daeb.

* A estimativa de número de professores a serem pesquisados baseia-se em que serão avaliados um professor para cada turma de 4ª série e dois professores (um por disciplina) para cada turma de 8ª e 3ª séries.

Segundo a regra de que a precisão amostral dos resultados do Saeb está ligada à existência de quantidades mínimas de unidades avaliadas, deve-se ressaltar que os resultados não são válidos para grupos pequenos de alunos, como seria, por exemplo, a média de desempenho para uma única escola. Afirmarções a partir desse tipo de estimativa devem ser evitadas, já que tais resultados, quando vistos individualmente, podem ser (e provavelmente são) equivocados e certamente não oferecem qualquer parcela de representatividade quando confrontadas com a população de referência do Saeb. Este é um resultado estatístico e, portanto, absolutamente desvinculado do uso que se espera fazer dos dados da pesquisa.

Coordenação das amostras de escolas

As amostras dos Saeb realizados em 1999 e 2001 tiveram, como ponto em comum, a seleção de escolas por amostragem seqüencial de Poisson. A Amostragem de Poisson tem a vantagem de ser um procedimento de fácil implementação e é usada para a seleção aleatória de elementos que apresentam probabilidades desiguais de inclusão numa amostra. Deve-se ressaltar, contudo, que todos os elementos pertencentes à população de referência ou, em outras palavras, as escolas registradas no Censo Escolar contidas nos estratos pré-definidos, têm probabilidades reais de inclusão na amostra e, portanto, de participarem do Saeb.

Porém, uma das principais características da amostragem de Poisson é que o tamanho da amostra gerado por esse esquema é aleatório, e uma das consequências advindas desse fato é que as estimativas produzidas sob amostragem de Poisson carregam consigo também uma parcela de variabilidade proveniente do tamanho da amostra. A forma encontrada para se conseguir a variabilidade mínima possível das estimativas consiste, por exemplo, na escolha de medidas adequadas de tamanho das escolas, que representam, no caso do Saeb, as unidades primárias amostrais (elementos sorteados em primeiro lugar). A medida de tamanho das escolas utilizada no Saeb 2001 foi o número de turmas das séries pesquisadas em cada grupo de estratos correspondente.

A principal diferença entre os esquemas seqüencial e não-seqüencial está em

que o primeiro é uma adaptação do esquema de Poisson que leva à confecção de amostras de tamanho fixo (Ohlsson, 1998), implicando o maior controle sobre os custos da pesquisa.

A amostra do Saeb 2001 contou, ainda, com a associação de números aleatórios permanentes às escolas no Censo, levando à coordenação positiva entre as amostras dos Saeb 1999 e 2001 (repetição de escolas nas duas pesquisas – ver Tabela 3). A coordenação de amostras tem como finalidade oferecer ao pesquisador a possibilidade de maximizar ou de minimizar a repetição, na amostra a ser sorteada, de elementos selecionados em amostras de ciclos anteriores ou de elementos em amostras paralelas. No caso do Saeb, a repetição de um certo número de escolas e o uso de variáveis comuns entre ciclos reforça a precisão das estimativas de mudança⁴ (Ohlsson, 1995).

Tabela 3 – Sobreposição de amostras do Saeb ao longo dos anos – 1995 a 2001

	Ano de realização			
	1995	1997	1999*	2001
Número de escolas na amostra	2.839	1.933	6.890	6.935
Número de escolas que se repetem em reação à aplicação imediatamente anterior	696	3.490
Porcentual de sobreposição	10,1%	49,6%

Fonte: MEC/Inep/Daeb.

* Considera apenas escolas com peso amostral maior que zero.

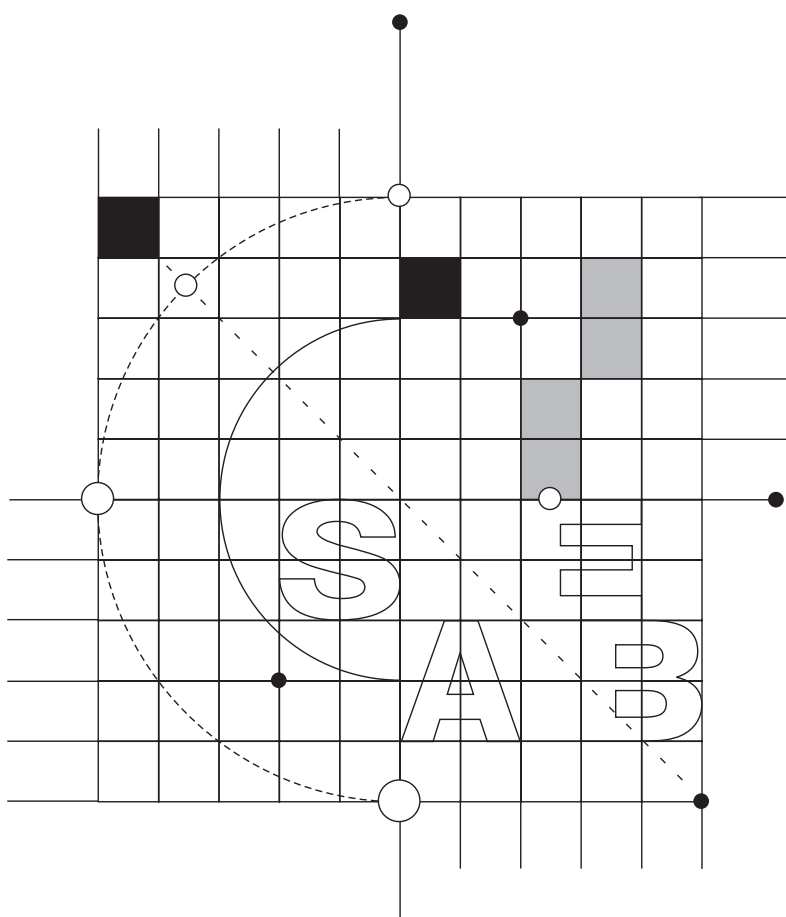
A técnica de Números Aleatórios Permanentes também é aplicada no Saeb em busca da máxima sobreposição possível de escolas que tenham turmas de mais de uma das séries avaliadas, de forma a promover a máxima redução dos custos de acesso às unidades a serem visitadas (Andrade, Silva, Bussab, 2001).

Na prática, a técnica consiste em associar a cada uma das escolas constantes do Censo Escolar, dentro das séries de interesse, um número sorteado aleatoriamente, classificando as escolas do Censo em ordem crescente. A partir da população assim classificada, escolas são sorteadas em zonas de amostragem com espalhamento geográfico conseguido pela ordenação das escolas pelo Código de Endereçamento Postal (CEP) e na quantidade desejada para

se atingir o número de alunos necessários para se obter a esperada precisão amostral. A adoção desse procedimento aumenta as possibilidades do Saeb como instrumento de diagnóstico, por exemplo, de fatores que impactam o desempenho dos alunos, permitindo, com a realização de alguns novos ciclos, que estudos de natureza longitudinal venham a ser produzidos.

Cabe ressaltar, apenas, que algum cuidado deve ser tomado em relação a que aspectos poderiam ser avaliados em estudos longitudinais. A participação no Saeb se dá, primeiramente, no que se refere a variáveis próprias da escola, em seguida variáveis do diretor (ou diretora, naturalmente), caso este tenha sido mantido no cargo por mais de um ciclo de avaliação, seguidas pelas variáveis de professor. Escolas que se repetem podem não

⁴ Em inglês, usa-se o termo *change* para se referir à mudança ou variação que um dado fenômeno sofre ao longo do tempo.



ter o mesmo diretor na avaliação seguinte e muito menos os mesmos professores, sobretudo porque as turmas também participam do Saeb via sorteio. Quanto aos alunos, quando se pensa nas séries avaliadas, tem-se que um aluno, digamos, da 4ª série, somente poderia participar de uma nova avaliação quando atingisse a 8ª série (o Saeb é bianual), caso continuasse na mesma escola, sem ter repetido o ano, e estivesse novamente matriculado em uma turma sorteada. Assim, variáveis próprias do aluno só muito raramente viriam a se repetir partindo do mesmo sujeito. Talvez o maior ganho que se possa extrair desse tipo de estudo seja no tocante a métodos de ensino ou aspectos ligados à gestão e à sua relação com o desempenho dos alunos.

Outras pesquisas que utilizam metodologia semelhante a do Saeb

A metodologia de coordenação de amostras, hoje adotada no Saeb, é prática comum já há muitos anos em institutos de pesquisa em diversos países, tais como Suécia, Austrália, Nova Zelândia e França, por exemplo, geralmente associados a pesquisas na área de estabelecimentos

comerciais, mas também é prática corrente em várias pesquisas sociais geridas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

O Saeb e as avaliações estaduais

Uma outra possibilidade que o uso de números aleatórios permanentes abre é a de coordenação positiva de amostras entre o Saeb e avaliações estaduais realizadas por amostragem. Na verdade, o tema surge como uma questão a ser discutida em foros mais amplos, envolvendo profissionais de diversas origens. A sobreposição de um certo número de escolas entre pesquisas paralelas, tipo Saeb e avaliações estaduais, aparece, por exemplo, como opção para a redução dos custos totais, que poderiam ser repartidos entre financiadores em níveis federal e estadual, à parte implicações políticas disso decorrentes, inclusive no que se refere aos interesses subjacentes à prática de realização de avaliações externas de cada uma das esferas de governo. Nesse caso, o Saeb e os Estados poderiam fazer uso da mesma base de dados gerada pela realização de apenas uma prova, podendo ou não promover a equalização de resultados também de forma conjunta. Com isso, também no sentido da redução de custos, os Estados poderiam, opcionalmente, sujeitar apenas uma subamostra adicional de escolas a terem todas as suas turmas avaliadas, esquivando-se dos gastos com avaliações censitárias e mesmo assim aumentando o leque de opções das análises de dados. Por exemplo, a aplicação de modelos multinível aos dados poderia vir a apresentar, a despeito de questionamentos advindos de alguns pesquisadores da área, resultados surpreendentes. Por outro lado, a coordenação negativa de amostras (inexistência de elementos comuns) também aparece como uma possibilidade e poderia garantir que alunos que fizessem provas do Saeb não participariam de avaliações estaduais, retirando o ônus dos estudantes em ter que responder a mais de uma avaliação externa, provavelmente um incômodo para a maioria.

Refinamento das relações entre o avaliado e o avaliador externo

Voltando, por fim, aos objetivos do Saeb, parece útil lembrar que o bem maior que se pode produzir com a prática de

avaliações educacionais é dar ao jovem condições para que possa assumir, com segurança e desenvoltura, compromissos em seu dia-a-dia. Disso faz parte o estreitamento das relações entre quem avalia e quem é avaliado.

Nesse sentido, o relacionamento entre o Inep e as Secretarias de Educação aparece, certamente, como uma via de duas mãos. Tanto importa ao Inep aprofundar o conhecimento do dia-a-dia nas escolas, estas muito mais próximas das Secretarias que

do Ministério, levando a que os "fazedores" de políticas públicas possam entender com mais propriedade as necessidades daqueles para quem as políticas são primordialmente dirigidas, quanto importa aos gestores de escolas entenderem e acompanharem os processos de avaliação em nível nacional, colhendo informações sobre tendências nacionais ou regionais, dificilmente captadas quando se cruzam resultados produzidos por métodos de avaliação não-padronizados e em escopos muito menos amplos.

Referências bibliográficas

- ANDRADE, D. F.; SILVA, P. L. N.; BUSSAB, W. O. *Plano Amostral para o Saeb 2001: Final Draft*. Brasília, 2001.
- BROGAN, D. J. Pitfalls of using standard statistical software packages for sample survey data. In: ARMITAGE, P.; COLTON, T. (Ed.). *Encyclopedia of Biostatistics*. New York: John Wiley and Sons, 1998.
- BUSSAB, W. O. et al. *Plano Amostral Saeb/99: Memo nº 2 – Definição do Plano Amostral*. Brasília, 1999.
- ERNST, L. R. Maximizing and minimizing overlap when selecting a large number of units per stratum simultaneously for two designs. *Journal of Official Statistics*, Sweden, v. 14, n. 3, p. 297-314, 1998.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Saeb 2001 – Novas Perspectivas*. Brasília: Inep, 2001.
- LINDBLOM, A. SAMU - The System for Sample Co-ordination from the Business Register at Statistics Sweden. *Statistics Sweden*, S-701 89 Örebro, Sweden, 1999. Disponível em <<http://europa.eu.int/en/comm/eurostat/research/conferences/etk-99/papers/lindblom.pdf>> Acesso em novembro de 2001.
- OHLSSON, E. Coordination of samples using permanent random numbers. In: COX, B. G. et al. *Business Survey Methods*. New York: John Wiley, 1995. p. 153-170.
- _____. Sequential poisson sampling. *Journal of Official Statistics*, Sweden, v. 14, n. 2, p. 149-162, 1998.
- SHAH, B. V.; BARNWELL, B. G.; BIELER, G. S. *SUDAAN User's Manual, Release 7.5*. Research Triangle Park, NC, USA: Research Triangle Institute, 1997.

Recebido em 25 de fevereiro de 2002.

Marcus M. Riether, bacharel em Estatística pela Universidade de Brasília (UnB), é consultor do Serviço Social da Indústria (Sesi). marcusriether@hotmail.com

Raíssa Rauter, mestranda em Psicologia Social e do Trabalho pela UnB, é consultora da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). raissa@inep.gov.br

Abstract

This paper presents a simplified version of the Saeb sampling methodology, emphasizing particularities of its cycle of 2001, and aiming at making clear to the reader some of its main points, such as target population, stages, sampling schemes and data analyses methods applied to complex samples. Topics like precision of estimates, that involve customary discussions about the avoidance in publishing schools' individual results or the sample overlap with the Saeb 1999 are also discussed. Cases of international research institutes that make use of sampling methodologies similar to that of Saeb are also mentioned. To finish, we present suggestions to Saeb in its future realizations.

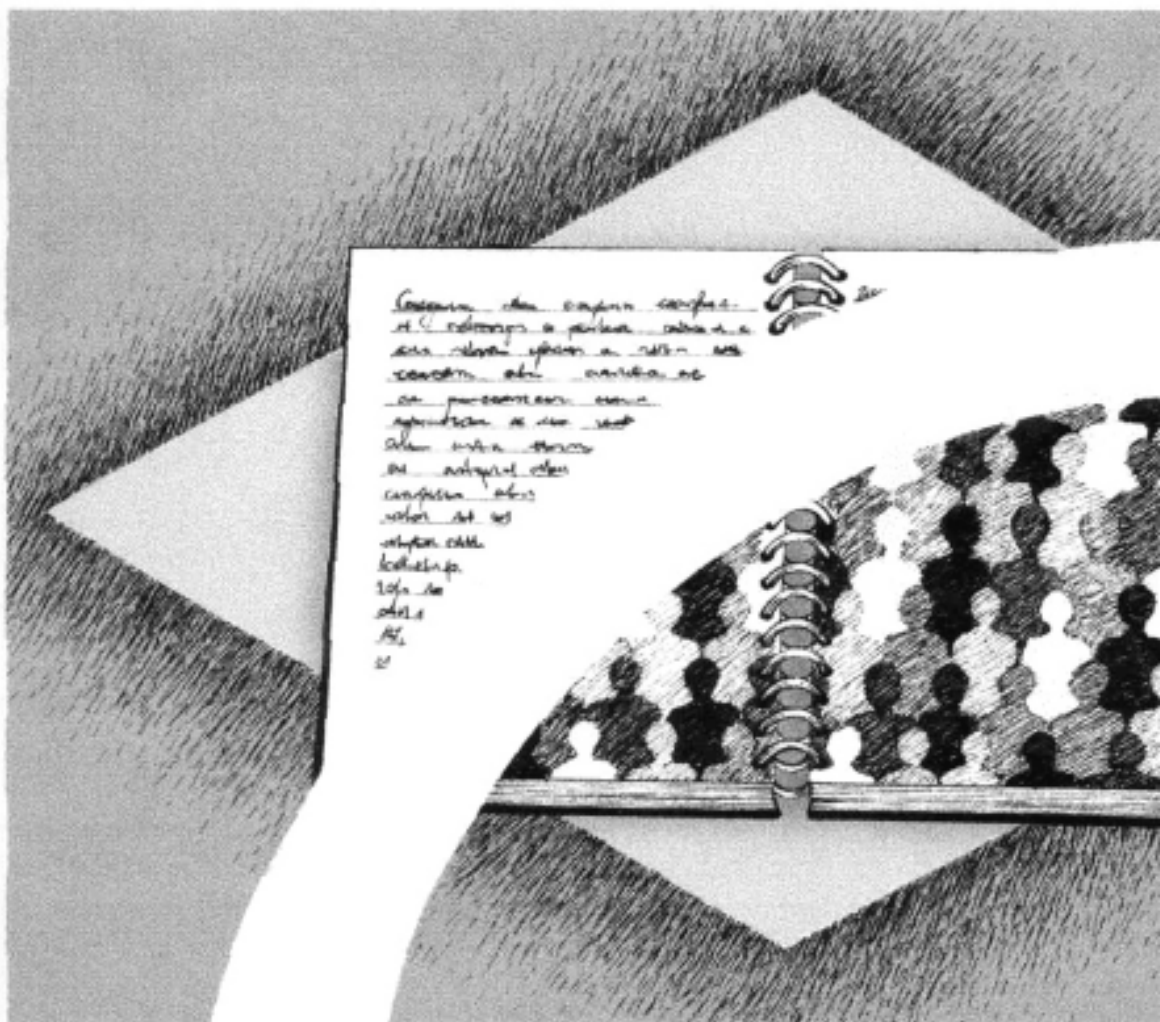
Keywords: complex samples; sample overlap; sequential Poisson sampling; permanent random numbers.

Trajectoria intelectual e identidade do educador: Anísio Teixeira (1900-1971)*

Clarice Nunes

Palavras-chave: Anísio Teixeira; biografia.

Ilustração: Tatiane Ferrinho

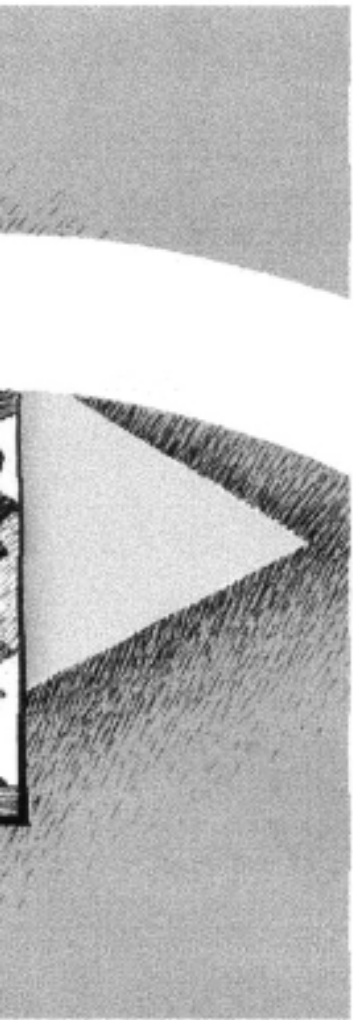


* Este texto é uma versão condensada da conferência de abertura apresentada na 23ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), realizada em Caxambu, em setembro de 2000.

A trajetória de Anísio Teixeira: sua vida é sua obra

Assim que nasce, o sujeito empreende uma viagem rumo ao desconhecido, já que não sabe ainda quem é, mas vai descobri-lo nas suas respostas às provocações da própria existência. Na tensão entre a responsabilidade e ação daquele que se expõe ao mundo, no mundo, e o determinismo das forças que lhe são externas delinea-se todo um espaço de manobra que leva à negociação das circunstâncias vividas. Essa concepção de negociação implica uma noção de intersubjetividade. Isto é, no cotidiano, o indivíduo raciocina e age pressupondo a existência de outros que, como ele, têm consciência, vontade, deveres, emoções. Nesse sentido, só posso fazer uma interpretação da trajetória de Anísio Teixeira colocando-o em relação dentro da sua própria geração e entre a geração de educadores que o antecedeu e o sucedeu. Também só posso compreender a sua obra entendendo que ela se confunde com o trabalho de seus colaboradores, de seus amigos, de todos os professores que, nas salas de aula, despertam a dignidade de que somos todos portadores, embora nem sempre a exerçamos. A sua obra é o sentido que dela fazemos, as representações que dela construímos e aonde palpitam os valores que abraçamos. Se a obra é o efeito de uma ação, o que me provoca é o que a move. O que me instiga é essa palpitação delicada que convida a nossa inteligência e a nossa sensibilidade a se empenharem uma vez mais, levantando perguntas sobre a atualidade desse educador e sobre a inspiração que sua contribuição pode ter para os educadores brasileiros contemporâneos.

Anísio não nasceu educador. Tornou-se educador num processo laboriosamente construído, lapidado no diálogo com os diversos educadores que dentro dele transitaram, na intensa experiência dos exercícios espirituais realizados na juventude, nas reflexões suscitadas pelas viagens internacionais, nas fiéis amizades, como a que manteve com Monteiro Lobato e Fernando de Azevedo, na experiência da gestão pública da educação. Nesse sítio de vivências, povoado de lembranças pessoais, de forças vivas, quero lançar luz sobre as sombras e surpreender... os *momentos de ruptura*. Os momentos de ruptura são constelações de sentido nas



Celebrar a trajetória de Anísio Teixeira é trazer para o centro das nossas reflexões momentos decisivos da nossa história da educação. Ele fez parte de uma geração de intelectuais urbanos a quem coube, sobretudo, na passagem do século 19 para o século 20, grande responsabilidade pela discussão do tema da modernidade e dos projetos políticos que lhe diziam respeito, a partir de certa visão de sociedade brasileira e de povo brasileiro. Ao trabalhar nos maiores e mais importantes centros urbanos do País, liderando as famosas reformas de instrução pública, nos anos 20 e 30, esses intelectuais criaram não só a possibilidade de estruturar um campo de identificação dos educadores mas, sobretudo, interferiram na ordenação simbólica das cidades, armando novas representações do urbano e do seu papel profissional dentro dele. Compreender o móvel dessa ação é, em parte, meu objetivo neste texto. Para tanto, tomo como caso a trajetória de Anísio Teixeira, o maior representante da tradição pedagógica democrática em nosso País.

quais o sujeito é obrigado à optar entre render-se ao mundo ou afirmar-se em sua diferença no mundo. Identifico três momentos de ruptura na trajetória de Anísio Teixeira.

A primeira ruptura

Anísio em sua juventude. Um rosto inaciano, olhando o mundo e vendo nele os sinais de Deus. Vinte anos de idade, tendo em suas mãos o passaporte de uma cultura humanista cristã que lhe permitiu a entrada na discussão dos mais diversos temas sociais, culturais, políticos e literários. Capaz de manejar a retórica como instrumento de poder, invenção e cultura. Formado advogado a contragosto. Congregado mariano, ávido pelas leituras filosóficas e piedosas: Santo Inácio, Antonio Vieira, São Tomás de Aquino. Admirador da monarquia. Filiado à tradição da restauração da Igreja Católica. Alguém que interiorizou uma visão hierarquizada dos homens e considerava a família como instituição modelar da sociedade. Defensor de uma concepção elitista e seletiva do ensino.

Militante do movimento católico no início da década de 20, Anísio Teixeira estava, nesse momento, ideologicamente próximo de Jackson de Figueiredo, Alceu Amoroso Lima e Plínio Salgado. Ao assumir o comando da Inspeção Geral do Ensino, em 1924, na cidade de Salvador, Anísio viveu o cargo com fervor oligárquico e como um instrumento que tentava ampliar a área de influência da Igreja dentro do Estado. Espremido entre as aspirações da autoridade religiosa e as da autoridade paterna, resistiu ao sacerdócio e à carreira de político profissional. Viajou para a Europa e Estados Unidos. Por força do cargo que ocupava entrou, pela primeira vez, em contato com uma literatura pedagógica e um sistema público de educação que não conhecia. Em oposição à cultura, à organização, à competência docente dos colégios nos quais estudara, deparou – em sua cidade e em seu Estado natal – com a pobreza de recursos humanos e materiais, a dispersão e a desarticulação dos serviços educativos, o despreparo do professor, a imoralidade, a corrupção e a acomodação dos poderes públicos, alimentando a ineficiência da máquina estatal.

Foi um impacto para a sua sensibilidade! Essa vida, que acolhemos em nossas palavras, foi sacudida nos seus fundamentos. Não podemos dar conta do rodadoiro de emoções, provocado pelo contato com a civilização moderna e também pelos pequenos acontecimentos do cotidiano que solaparam a sua confiança na Igreja e o levaram a abdicar do sacerdócio, pelo qual se sentia predestinado. *Anísio Teixeira fez a travessia do seu primeiro deserto: o deserto da fé*, quando abdicou de uma religião que lhe dava segurança, mas que também não dava resposta às suas mais vivas inquietações.

A passagem pelo Teachers College de Columbia, no final dos anos 20, foi vivida com uma intensa carga afetiva, uma experiência de conversão pelo avesso. Numa dimensão laica Anísio reviveu situações que conhecera no "mundo dos colégios jesuítas", o que o empurrou a reinterpretar a realidade e produziu aos seus olhos e aos olhos dos outros uma ruptura biográfica que acentua o *antes* e o *depois* da estadia nos Estados Unidos. Adotou Dewey como sua plataforma de lançamento para o mundo, como viga mestra para compreender o que se passava na sociedade norte-americana. Escolhera um crítico contundente dos impasses da democracia norte-americana, um colaborador direto de instituições instaladas no meio da população pobre e imigrante com objetivos filantrópicos e educativos, um pensador que denunciava, aos Estados Unidos, que a ameaça da democracia não estava fora do país, mas dentro dele, nas atitudes pessoais e nas instituições.

Escolher John Dewey, de quem seria o primeiro tradutor no Brasil, era optar por uma alternativa que substituiu os velhos valores inspirados na religião católica e abraçados com sofreguidão. Era apostar na possibilidade de integrar o que, nele, estava cindido: o corpo e a mente, o sentimento e o pensamento, o sagrado e o secular. Era abrir o seu coração para o pensamento científico, apostando na crença de que o enraizamento e as direções da mudança social a favor da democracia estão postas na infância. O pragmatismo deweyano forneceu-lhe um guia teórico que combateu a improvisação e o autodidatismo, permitiu-lhe operacionalizar uma política e criar a pesquisa educacional no País.

As marcas dessa ruptura se evidenciaram nos deslocamentos que operaram na sua vida e nas novas idéias que horrorizaram alguns dos seus amigos mais íntimos que passaram a vê-lo então como um baiano americanizado. Mas essa imagem não era só dos seus amigos baianos. Alguns rapazes de São Paulo, que viriam a ser seus colaboradores nos anos 30, no Distrito Federal, também construíram dele essa imagem que reconheceriam, um pouco envergonhados, ser equivocada. Ao visitar a universidade de Columbia, em 1935, Lourenço Filho, refazia a imagem do amigo e dizia, em carta: "verifico que (em aspectos sociais e do pensamento) você é menos americano do que eu próprio suponha".¹ Na volta da sua segunda viagem aos Estados Unidos, Anísio enfrentou o problema da coerência: ou modificava sua realidade ou mudava as relações com ela mantidas. Separou-se física, afetiva e mentalmente daqueles que com ele coabitaram o universo simbólico anterior. Sai da Bahia e refaz a vida na capital da República. Certas amizades cederam lugar a outras: encontrou Monteiro Lobato e Fernando de Azevedo. Ampliou suas leituras: William James, Bertrand Russel, Wells. Também Baudelaire, Proust, Dostoiévski e outros grandes talentos literários universais. Referindo-se ao ano de 1929, numa carta a Fernando de Azevedo, do início dos anos 60, afirmava: "Tenho a impressão que foi nesse ano que me encontrei comigo mesmo".²

O rompimento com a Igreja não significou a liberação das marcas da pedagogia inacioniana na sua personalidade. Às vésperas da sua morte, já no ano de 1971, comentava com Fernando de Azevedo: "Com religião, ou sem religião, a realidade é todo esse impenetrável mistério, de que não há saída se não por essas pequenas frestas abertas ao espírito humano".³ "Guardei de minha formação religiosa o sentimento de que viver é servir e nada mais esperar do que o conforto desse possível serviço".⁴ Ao final dos anos 20, esse serviço ganharia uma direção nova. Dentro dele separaram-se definitivamente a Igreja e o Estado. Emergia, na luta dolorosa entre seus antigos sentimentos de fidelidade ao divino e às autoridades constituídas, a *liberdade de pensamento e de expressão de si mesmo no mundo*. Essa defesa pauta a sua conduta, pelo árido caminho da tolerância. Motiva seu desejo de exercer a pedagogia como bem de convivência, que não

constrange ninguém a optar por uma idéia sobre a qual não tem clareza. É a questão de fundo de um projeto de recriação da cultura que atravessa todas as classes sociais. É a realocação da fidelidade, não mais aos dogmas de qualquer espécie, sejam eles religiosos ou científicos, mas à dança da própria vida. A fé incorporava a dúvida. A liberdade de pensamento acarretou a liberdade de opinar, de crer. Permitiu-lhe revolver todos os aspectos contraditórios de si mesmo. *Dialético, sem ser marxista!*

A segunda ruptura

Eis Anísio em sua mesa de trabalho, que é também uma mesa de existência a serviço da educação. Redige o programa do Partido Autonomista do Distrito Federal. Estamos no mês de fevereiro de 1935. Na introdução desse programa aponta a necessidade do Estado assumir o papel regulador da distribuição de bens, denuncia o fracasso da fórmula personalista das organizações partidárias nacionais. Apresenta o prefeito Pedro Ernesto como liderança confirmada pelo voto popular, pela primeira vez na história da cidade, destacando o sentido radical da sua obra pública, obra que ajudou a construir.

Dispara críticas: às organizações políticas liberais, que não percebiam a necessidade de homogeneidade e coesão, aos extremistas de esquerda e aos extremistas de direita que, no seio das suas organizações, tornavam-se pequenos sacerdotes ativos e operantes dos ideais e das soluções do seu partido, todas essas atitudes contrárias à formação de uma mentalidade aberta.

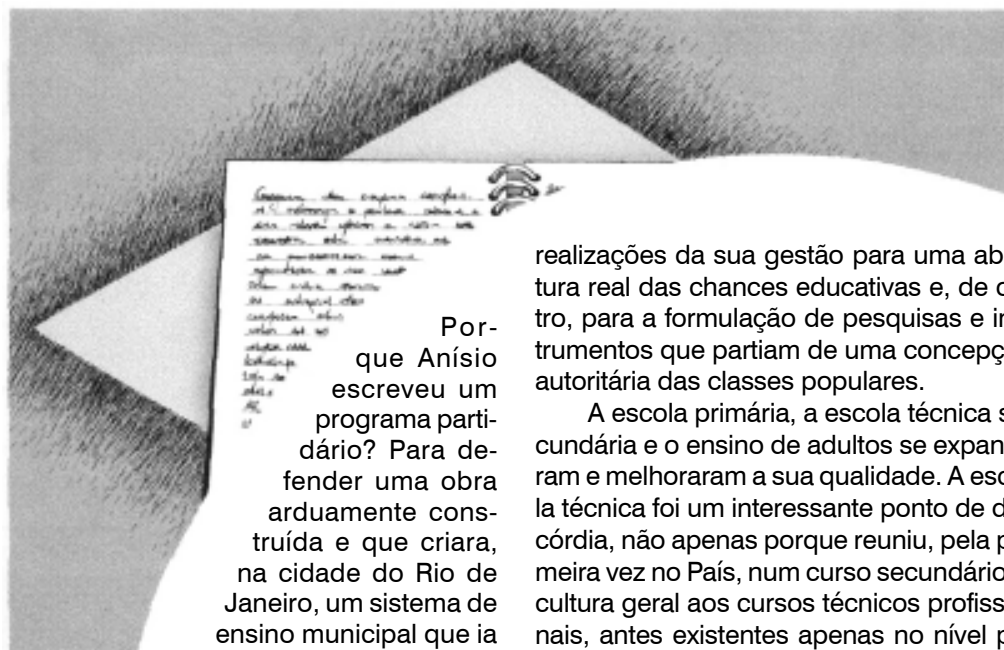
Propõe um partido para o qual a primeira necessidade é a difusão da cultura e do esclarecimento público dos problemas brasileiros e de suas possíveis soluções. *Todo esse esforço acompanhado de rigorosa liberdade de palavra e de imprensa*. O partido revolucionário, como ele o chamava, mas que também foi denominado de Partido Autonomista do Distrito Federal, não precisaria da censura ou do segredo. As idéias deveriam triunfar pelo seu mérito. O que este partido procuraria garantir era um padrão mínimo de educação e de informação, a defesa e manutenção da saúde e os direitos sociais elementares da honra, como o da subsistência, trabalho e conforto relativo.

¹ Carta de Lourenço Filho a Anísio Teixeira em 31/1/1935. Arquivo Anísio Teixeira, série Correspondência, AT c 29.11.01, documento n. 15, Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil/Fundação Getúlio Vargas (CPDOC/FGV).

² Carta de Anísio Teixeira a Fernando de Azevedo, em 15/2/1960 (Vidal, 2000, p. 132).

³ Carta de Anísio Teixeira a Fernando de Azevedo, em 4/2/1971 (Vidal, 2000, p. 155).

⁴ Carta de Anísio Teixeira a Fernando de Azevedo, em 18/1/1971 (Vidal, 2000, p. 152).



Por-
que Anísio
escreveu um
programa parti-
dário? Para de-
fender uma obra
arduamente cons-
truída e que criara,
na cidade do Rio de
Janeiro, um sistema de
ensino municipal que ia
da escola primária à uni-
versidade e que corria

sérios riscos numa conjuntura na qual o pensamento autoritário crescia dentro do Estado e na própria sociedade, onde as posições políticas se radicalizavam, onde se gestava, como o ovo da serpente, a ditadura varguista. Paschoal Lemme não compreendia a indiferença de Anísio quando lhe alertou sobre a conveniência de não opor qualquer obstáculo ao pleno cumprimento do dispositivo constitucional, elaborado por Francisco Campos, que garantia a presença do ensino religioso nas escolas públicas. Chegou a comentar que Anísio parecia não se preocupar com a formidável onda que ia se agigantando contra ele, movida pelas incompreensões, ignorância e má-fé. Má-fé que rotulava sua obra de anárquica, dissolvente dos costumes e desagregadora da sociedade (Lemme, 1988, v. 3, p. 143-147).

Essa "obra anárquica", como taxavam os opositores de Anísio Teixeira, contou com uma equipe que reuniu grande número de colaboradores dos mais distintos matizes ideológicos: católicos, liberais, comunistas, pensadores de direita e pensadores de esquerda. Como foi possível reunir pessoas tão diferentes numa obra comum? Só podemos compreender essa possibilidade se visualizarmos o Estado sinalizando seu desejo de introduzir o Brasil na modernidade. As portas se abriram. Urgia entrar e tentar. A habilidade coordenadora de Anísio lidou com a tensão entre inflexões que, de um lado, empurravam as

realizações da sua gestão para uma abertura real das chances educativas e, de outro, para a formulação de pesquisas e instrumentos que partiam de uma concepção autoritária das classes populares.

A escola primária, a escola técnica secundária e o ensino de adultos se expandiram e melhoraram a sua qualidade. A escola técnica foi um interessante ponto de discórdia, não apenas porque reuniu, pela primeira vez no País, num curso secundário, a cultura geral aos cursos técnicos profissionais, antes existentes apenas no nível primário, mas também porque valorizou os seus diplomas, além de introduzir a participação dos estudantes, organizados em conselhos, na gestão escolar. As bibliotecas, sobretudo a biblioteca infantil, grande novidade, e as bibliotecas de classe dinamizaram a pedagogia. A rádio educativa colocava o governo municipal falando diretamente aos corações e mentes das famílias cariocas. O professor primário foi prestigiado pois, pela primeira vez no País, sua formação ocorreu em nível superior na então recém-criada Universidade do Distrito Federal (UDF). A educação foi instituída como área de investigação acadêmica. Ao mesmo tempo, porém, sob sua gestão, produziam-se pesquisas no Instituto de Pesquisas Educacionais, como as de Arthur Ramos, que defendiam o controle brando das crianças, ou ainda, aplicavam-se, nas escolas primárias, apesar das suas discordâncias, os testes classificatórios de alunos.

Anísio Teixeira participava da mentalidade da sua época e acabou endossando o papel disciplinador da escola sobre a cidade, ao lidar com a heterogeneidade das classes populares e de suas crianças dentro delas, mas não o fez, como alguns de seus colaboradores, de forma a identificar a heterogeneidade como carência de atributos intrínsecos do sujeito pobre. Ele deslocou a carência do indivíduo para a omissão dos governos na direção da reconstrução das condições sociais e escolares. Não considerou as classes populares urbanas como obstáculos sociais e políticos e por

esse motivo defendeu a educação como instrumento de superação de uma carência que não é do indivíduo, mas da cultura erudita que lhe faz falta. Pode perceber que a desigualdade entre as pessoas não estava dada. Era feita.

A obra comum da equipe de Anísio não impediu as divergências e as críticas aos seus colaboradores e até mesmo aos amigos mais queridos. Críticas que despontam pelas margens ou, como ele preferia dizer, em pontos menos exatos. Ao comentar, no começo dos anos 30, o bem-sucedido livro de Lourenço Filho, *Introdução ao estudo da Escola Nova*, Anísio apontou a sua visão rígida da técnica pelo esvaziamento de aspectos substantivos do pensamento filosófico.⁵ Ao considerar a avaliação da aprendizagem como uma atitude inerente a qualquer iniciativa escolar, ele abriu espaço para recolocar a avaliação enquanto prática suscetível de crítica no seu processo mediante os seus resultados, relativizando o valor dos testes tão defendidos por Lourenço Filho e Isaías Alves.

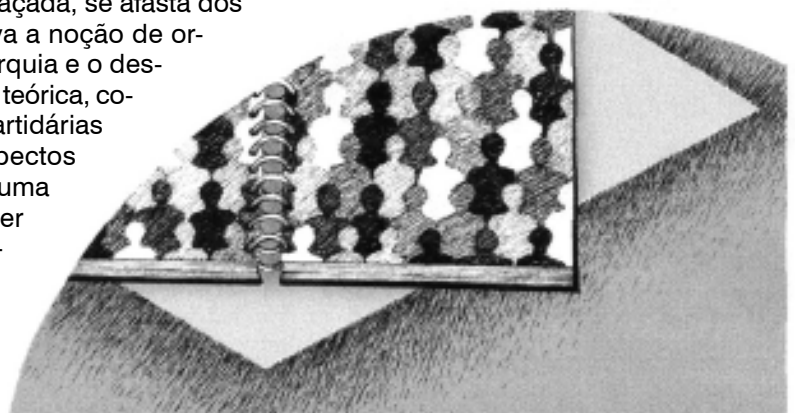
Já nos anos 40, ao comentar, a obra *Sociologia educacional*, de autoria de Fernando de Azevedo, afirmava, numa belíssima carta, que "a educação é sobretudo um sentido". Perguntava-se: "e este sentido é arbitrário ou imposto pelas instituições?" Afirmava: "Creio que em educação sempre haverá mais necessidade de filosofia do que de ciência (...) a educação é, sobretudo, uma arte que progride como progride a música".⁶ Anísio nunca abandonou a concepção da educação como uma prática atravessada pela ciência e, ao mesmo tempo, pela arte. É pela filosofia e pela arte que relativiza o peso da ciência na educação. É pelo seu amor a ambas que, mesmo tendo escrito um programa partidário no momento em que sua obra estava ameaçada, se afasta dos partidos. Ele recusava a noção de ordem, lealdade, hierarquia e o desprezo pela discussão teórica, comuns nas hostes partidárias de então. Esses aspectos criavam, em Anísio, uma antipatia por qualquer filiação, mas não impediram que ele convidasse homens de partido, comunistas como Leônidas

Rezende e Edgardo Castro Rebelo, para ingressarem nos quadros da Universidade Federal. Essa atitude de Anísio não era isolada. Nesse caso, ele se aproximava de artistas e escritores que defendiam explicitamente sua independência de criação e a usavam para justificar a sua não-adesão a partidos políticos de qualquer espécie. Essa não-adesão convivia com uma certa simpatia militante por algumas idéias comunistas, da qual partilhavam Carlos Drummond de Andrade e Paschoal Lemme (Andrade, 1983, p. 9; Lemme, 1988, v. 2, p. 214). Jorge Amado, eleito deputado do Partido Comunista Brasileiro, por São Paulo em 1945, dedicaria a Anísio Teixeira, a quem considerava o amigo das crianças, o seu livro *Capitães de areia*.

À medida que, em meados dos anos 30, a modernização autoritária se firmou, Anísio Teixeira catalizou a perseguição de católicos e pensadores autoritários. Sua gestão foi avaliada como uma estratégia de oposição dentro da estratégia oficial e, como tal, foi combatida e interrompida. Os católicos invadiram a prefeitura e controlaram os serviços educativos. *Vencera o projeto repartido de educação: para o povo, uma educação destinada ao trabalho e para as elites, uma educação para usufruir e exercer a cultura*. Anísio opusera ao nacional, o democrático entendido menos como conjunto de mecanismos de participação dos indivíduos na sociedade política e mais como mecanismos de democratização da sociedade civil (Warde, 1984, p. 105-139). A reforma por ele conduzida empurrou a escola para fora de si mesma, ampliando sua área de influência na cidade. Atravessou o espelho da cultura europeia e norte-americana, articulando o saber popular ao acadêmico. Retirou o problema da educação da tutela da Igreja e do Governo Federal. Todos esses aspectos

⁵ TEIXEIRA, Anísio. *Comentários sobre a Introdução ao estudo da Escola Nova*. Arquivo Anísio Teixeira, série Produção Intelectual, AT pi Teixeira, A. 20/30.00.00/1, CPDOC/FGV; Parecer Crítico. Introdução ao estudo da Escola Nova. Arquivo Lourenço Filho, série Produção Intelectual, LF/S ass. pi 30/32.00.00, CPDOC/FGV.

⁶ Carta de Anísio Teixeira a Fernando de Azevedo, em 20/4/1940 (Vidal, 2000, p. 43).



marcam o caráter polêmico da sua gestão, graças à sucessão de conflitos que se criaram em vários níveis: no nível governamental, no nível ideológico e no interior das próprias escolas.

Anísio Teixeira atravessou o seu segundo deserto: o da solidão. Como afirma Renato Janine Ribeiro (1987, p. 241), no posfácio ao livro de Carlo Ginzburg, *O queijo e os vermes*, "nem toda confissão é uma vitória da tortura; porque às vezes a pior tortura é ter a voz silenciada". A opressão política calou a voz de Anísio, dos seus colaboradores, dos seus admiradores. A memória da formidável obra pública que ele e seus colaboradores empreenderam foi apagada. Escrevendo a Anísio, em meados dos anos 40, Monteiro Lobato rememora:

Lembro-me quanto te vi no Rio de Janeiro (perseguido) pela polícia, escondido pelos amigos como um grande criminoso – e naquela ocasião também chorei. To whom the bells toll? Todos estávamos implicitamente perseguidos, foragidos, escondidos com você (...) Dez anos passou você caminhando como minhoca por baixo da terra escondido da Reação Triunfante, mas caminhando sem o saber.⁷

Na mesma mesa em que Anísio escreveria o Programa do Partido Autonomista do Distrito Federal, Francisco Campos escreveria a Constituição do Estado Novo. O volume e o teor das cartas recebidas por Filinto Müller, em meados dos anos 30, ávidas pelo combate e repressão ao comunismo, revelam que Anísio tinha razão quando escrevia a Hermes Lima mostrando a importância da formação da opinião pública no combate aos dogmas, aos medos, aos preconceitos e aos fanatismos de qualquer espécie (Nunes, 2000, p. 511). Tornara-se um trabalhador gasto e desmoralizado pelo fascismo brasileiro. Acusado de tapeador público por Everardo Backeuser. Denunciado nos subterrâneos do Serviço Secreto da Polícia varguista ao lado de estupradores, estelionatários e mandantes de homicídio.⁸ Viria a revanche? Mais traduções aconteceram. A família aumentou com os novos filhos que chegaram. Mineirou manganês no Amapá e vendeu carros em Salvador. Os tocos da sua obra, como profetizara Lobato, ficaram enterrados para brotar de novo. Em meados dos anos 40 finalmente era reconhecido pela Unesco, que o convidava para sua inserção na entidade como conselheiro do ensino superior.

Sua dura experiência nos anos da ditadura varguista não seria a única. De onde vinha a força para enfrentar a hostilidade contra a realização da educação popular e realizar o sonho de um país cidadão, humano e solidário? De todo o período de realizações dos anos 30 e o posterior silêncio a que foi submetido, Anísio carregou uma convicção, a de que as questões sociais eram manifestações da cultura e de que era preciso combater os problemas que a industrialização trazia. Afirmava:

... com a industrialização desapareceu a integração entre o homem e o seu trabalho, que dividido e superdividido passou a ser esforço coletivo e impessoal. Depois, com o desenvolvimento do saber, também este passou a ser especializado e não oferecer senão algo muito reduzido de saber realmente comum. Com isso desfez-se a integração entre o homem e o saber. Com a democracia, por fim, entendida como processo de maior participação de cada indivíduo nos bens da vida, esses bens passaram a ser concebidos como bens materiais, únicos que eram possíveis ao acesso de cada indivíduo. E a democracia fez-se uma democracia de consumo, o homem se sentindo tanto mais importante quanto mais pudesse consumir.⁹

Para ele, a civilização da abundância estava exagerando a importância dos bens de consumo e não era neles que residia a felicidade humana. Essa tão acalentada felicidade só se concretizaria com a integração do homem ao trabalho e à cultura. *Caberia ao Estado ser o principal promotor da escolarização e difusor da cultura junto às classes populares.* Ao lado dessa convicção, carregava, também, na sua valise de peregrino, a incômoda questão que o acompanhou desde a juventude e que, já na maturidade, vislumbrava no seu ponto mais agudo: *Qual a magnitude da pobreza brasileira?* Aprendera, na primeira metade da sua vida, que a pobreza não é só a destituição dos bens materiais. É também a repressão do acesso às vantagens sociais. Não é só fome! É também segregação, degradação, subserviência, aceitação de um Estado avassalador e prepotente. A pobreza brasileira era também, e no mesmo grau de importância da pobreza material, a pobreza política. O seu contrário emergia no horizonte dos direitos humanos e civis: a cidadania organizada.

⁷ Carta de Monteiro Lobato a Anísio Teixeira, em 1/1/1947 (Vianna, Fraiz, 1986, p. 101).

⁸ Carta de Sebastião Menezes a Filinto Müller em 8/2/1938. Arquivo Filinto Müller, série Chefatura de Polícia do DF, FM 33.02.21 cph/ad, documento II-52, CPDOC/FGV.

⁹ TEIXEIRA, Anísio. Esboço de um trabalho distinguindo a função dos políticos e pensadores de um lado e dos técnicos de outro, dentro da atividade educacional nacional. Arquivo Anísio Teixeira, série Produção Intelectual, AT pi Teixeira, A. 00.00.00/17, CPDOC/FGV.

A terceira ruptura

No dia 9 de abril de 1964, o reitor da Universidade de Brasília (UnB), Anísio Teixeira, o vice-reitor Almir de Castro, os professores e os funcionários foram surpreendidos por uma operação insólita: tropas do Exército e da Polícia Militar de Minas Gerais tomaram de assalto o campus. Era a primeira de outras duas invasões que ocorreriam em 1965 e 1968. Os policiais procuraram armas. Inspecionaram minuciosamente a reitoria, a biblioteca, todos os escritórios em todos os setores. Prenderam professores e estudantes. Anísio Teixeira é demitido do seu posto, ao lado de todo o Conselho Diretor da Fundação da universidade.¹⁰ A autonomia universitária é violentamente agredida. Essa agressão dispara uma campanha de difamação do trabalho até então desenvolvido com dificuldades, mas com muita dedicação e esperança, trabalho espezinhado por setores da imprensa que se aliaram ao regime militar sob os rótulos da irresponsabilidade, da indisciplina, da subversão, do atentado à doutrina da segurança nacional. Mais uma vez o Estado desqualificava a obra para que a sociedade lhe retirasse o apoio e, no enfraquecimento, a repressão pudesse agir: para aniquilar. De novo as lágrimas de Alcides da Rocha Miranda que, lembrando a UDF, chorava a UnB. De novo a perseguição, a prisão de intelectuais.

Anísio elaborou o anteprojeto da Universidade de Brasília a convite de Juscelino Kubitschek e de Clóvis Salgado, no momento em que também organizava o Plano Educacional de Brasília. Convidou Darcy Ribeiro para discutir sua proposta. Se não fosse esse gesto de Anísio, Darcy Ribeiro não teria participado da fundação da universidade. Polemizaram sobre a sua organização. Anísio, defendendo a tese de que a UnB deveria ser estruturada para operar apenas como centro de pós-graduação, destinado a preparar o magistério superior do País e Darcy contra-argumentando que, ao lado da pós-graduação, os cursos de graduação seriam indispensáveis (Ribeiro, 1978, p. 14). O processo de discussão da universidade passou, em 1960, pelo fórum da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), especialmente instalado para discuti-la. Quando a universidade foi finalmente criada, já no governo de João Goulart, Anísio não aceitou o cargo de reitor que lhe

fora oferecido. Assumiu a vice-reitoria da instituição para prestigiar Darcy Ribeiro e socorreu diversas vezes a universidade em seus momentos iniciais, através da transferência de verbas do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), do qual era diretor desde meados dos anos 50, para a Fundação Universidade de Brasília (Ribeiro, 1978, p. 33).

Anísio fez do Inep uma instância de condução da política educacional dentro do Ministério da Educação e Cultura (MEC), pelo manejo e destinação de verbas e pela criação de uma infra-estrutura para a pesquisa social e educacional no país que colocou, lado a lado, cientistas e educadores em projetos comuns através do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e dos Centros Regionais, que funcionaram em São Paulo, Recife, Salvador, Belo Horizonte e Porto Alegre. Através de convênios do Inep com as secretarias estaduais, o MEC se propunha a equipar escolas que ampliassem a escolaridade primária para seis anos, a construir centros de aperfeiçoamento docente. Com essas medidas, que canalizavam verbas públicas para instituições públicas, e a defesa do controle da formação do professor primário pelo poder público, através do exame de estado, ele irritou as instituições confessionais católicas e os deputados interessados no fornecimento de verba do Inep para a construção de escolas rurais transformadas em moeda de troca eleitoral.

Toda a grande polêmica provocada pelo livro *Educação não é privilégio* no ano de 1957, da qual a publicação do *Memorial* dos bispos gaúchos, solicitando a exoneração de Anísio Teixeira do Inep é uma consequência, dentre outras, colocou em xeque uma vocação pública num país de ferozes interesses privatistas. Mais uma vez Anísio catalisava a ira dos católicos que fizeram da *Revista Vozes* sua trincheira de luta.¹¹ Mas, ao polemizar contra a Igreja, Anísio acionava, através dos seus pronunciamentos, a opinião pública, os órgãos do legislativo, do executivo, a própria universidade e setores combativos da intelectualidade, colocando em foco a necessidade da expansão e da qualidade de uma formação pública comum de todos os brasileiros. A luta agora se fazia no sentido de se contrapor aos interesses privatistas sobre a educação na Lei de Diretrizes e Bases.

¹⁰ Um excelente trabalho de depoimento pessoal e divulgação de documentos sobre os dois primeiros anos de funcionamento da UnB é realizada por Salmeron (1999).

¹¹ A história do livro *Educação não é privilégio* está escrita no postácio que dediquei ao livro na sua reedição (cf. Nunes, 1994).

A capacidade de suportar a avalanche de críticas que recebeu, tanto nos anos 30 quanto nos anos 50, e que impressionava seus colaboradores diretos, era resultado visível da pedagogia da Companhia de Jesus. A arte de governo da Companhia talhou, nele, a indiferença inaciana, uma formidável resistência psicológica construída no embate dos exercícios espirituais, quando a alma atravessa suas noites escuras, e constrói uma profunda adesão aos valores sagrados. A educação para ele foi um valor sagrado. A indiferença inaciana, extremamente ativa e vigorosa nele, foi colocada à serviço da causa pública à qual se dedicou e que o levou não só a enfrentar lutas duras, mas também incluiu uma das mais belas realizações da educação popular no País, já no final dos anos 40: a conhecida Escola-Parque, ao lado das classes comuns de ensino, no bairro operário da Liberdade. De novo, uma escola feliz, que reunia às classes comuns de ensino as práticas de trabalho, artes, recreação, socialização e extensão cultural.

Nos anos 60, no entanto, sua trajetória foi novamente colocada à prova. A ditadura militar constrangeu a UnB e quebrou, como dizia Darcy Ribeiro, uma das coisas mais importantes que Anísio fizera no País: o Centro Brasileiro e os Centros Regionais de Pesquisas. De novo se frustrava a tentativa de tornar a educação uma área de investigação acadêmica. O Inep foi desativado como agência de produção da pesquisa educacional, tornando-se, primeiramente, um órgão burocrático e depois uma agência financiadora de estudos e pesquisas na área. Algumas das suas publicações como *Educação e Ciências Sociais* foram suspensas e outras, como a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, passaram a ter edição irregular. Os acervos documentais e bibliográficos, laboriosamente organizados pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, foram dilapidados.

Anísio Teixeira atravessou o seu terceiro deserto: o do ceticismo. Banido, suspeito, excluído. Respondeu à violência com o seu trabalho, o trabalho possível, como professor visitante em universidades estrangeiras, tradutor, conferencista, membro integrante do Conselho Nacional de Educação, idealizador do Instituto de Estudos Avançados em Educação (Iesae), no Rio de Janeiro. Numa carta que Anísio

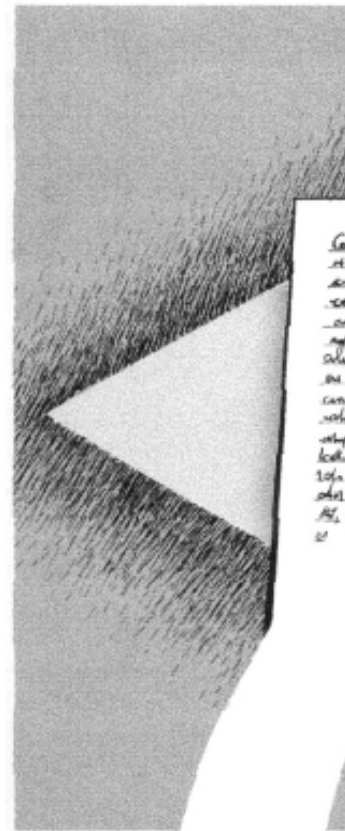
Teixeira escreve a Monteiro Lobato, em janeiro de 1947, ele afirma: "Os sonhos não se realizam sem que primeiro se armem os andaimes. E uma construção em andaimes pede imaginação e amor para ser compreendida".¹² Uma escola pública com um ensino básico de qualidade para todos, onde a pesquisa é assumida como componente do ensino, e em que os espaços e os tempos da educação sejam significativos para cada sujeito dentro dela. Uma escola bonita, moderna, integral em que o trabalho pedagógico apaixona e compromete professores e alunos. Uma escola que construa um solidário destino humano, histórico e social foi o grande sonho de Anísio Teixeira, para o qual procurou construir os andaimes.

A violência barrou suas iniciativas, mas não venceu a sua implacável denúncia de que a privação da educação torna impossível até a simples sobrevivência. Anísio estava convencido de que, sem a qualidade cognitiva e psicossocial das experiências de conhecimento, não existem vivências da esperança. E a escola, tal como ele e seus colaboradores pensaram, e concretamente criaram, pretendia instituir-se como organizadora da esperança em vidas humanas concretas. Mas a organização da esperança assusta, porque desestabiliza privilégios. Porque exige, sobretudo, a paciência dos recomeços.

Em toda a produção de Anísio Teixeira, nos seus 40 anos de vida pública, o tema da democracia no âmbito da escola e fora dela foi decisivo e se impôs sobre outros temas, ganhando na sua obra, mas principalmente com a sua vida, uma entonação própria, distinta mesmo de outros intelectuais que colaboraram com os seus projetos ou se opuseram a eles. Do ângulo da educação popular, as construções escolares que edificou, tanto no Rio de Janeiro, quanto em Salvador, foram palco de uma expansão regulada tanto das atividades dos estudantes, quanto da sua comunicação interativa. Os espaços de aprendizagem na escola se ampliaram e diversificaram.

Do ângulo da formação dos intelectuais, a trajetória de Anísio Teixeira em defesa da universidade pública e de instituições públicas de pesquisa ou de financiamento à ela, como a Campanha de Aperfeiçoamento do Ensino Superior (Capes), que, sob a sua condução, se transformou em órgão, tem implícita a convicção de que

¹²Carta de Anísio Teixeira a Monteiro Lobato, em 29/1/1947 (Vianna, Fraiz, 1986, p. 104).



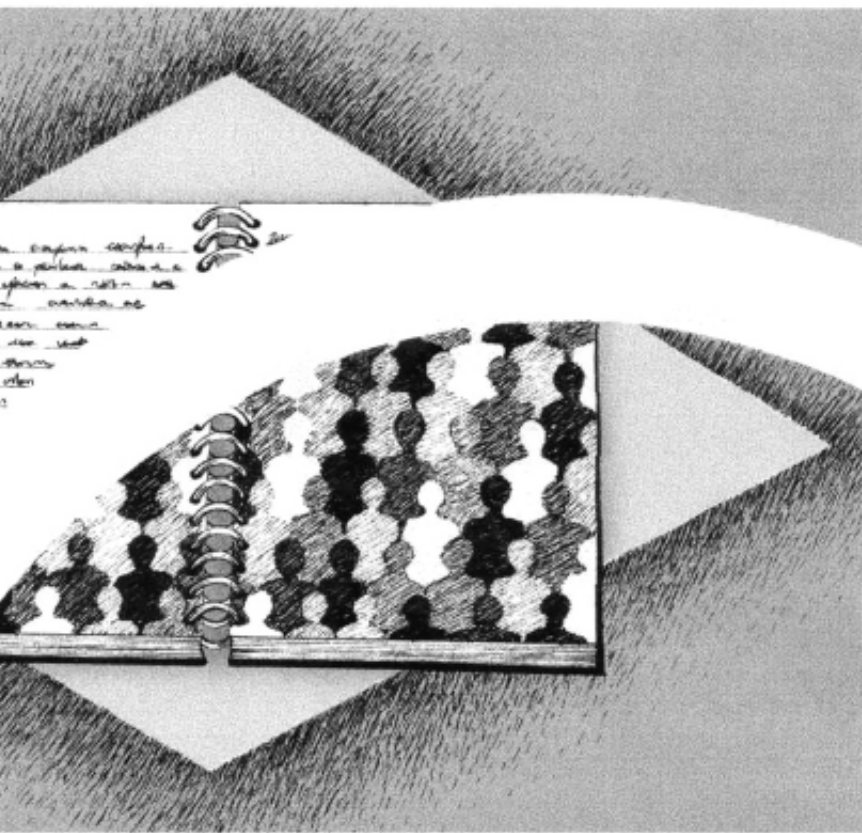
não há país capaz de sobrevivência digna sem instituições, sobretudo como a universidade, que produzam conhecimentos e proponham soluções próprias às questões que o afligem. Mas o que gostaria de enfatizar, na sua defesa do ensino e da pesquisa, e que geralmente não tem merecido suficiente destaque, é a *liberdade de criação*. Graças a uma interlocução ativa dentro do pensamento social brasileiro, com os nomes mais destacados da intelectualidade, Anísio colocou a educação em sintonia com os avanços das demais ciências humanas e sociais. Colocou-a também em permanente diálogo com a arte, concebida no sentido antropológico, como defendia Mário de Andrade e não no sentido monumental que lhe conferiu, por exemplo, o virtuosismo de Villa Lobos. Em Salvador, no final dos anos 40, elaborou o Projeto Educação pela Arte e fez construir, sob a liderança de Alcides da Rocha Miranda, um Centro Educativo de Arte Teatral, destinado à dança e à música (Salmeron, 1999, p. 45). No Rio de Janeiro manteve constante interlocução com Augusto Rodrigues e seus companheiros da famosa Escolinha de Arte do Brasil, que constituía, como afirmou em meados de

1970, uma das poucas e importantes inovações pedagógicas do País (Costa, 1994, p. 3).

O que se manifesta por trás e por dentro das rupturas apresentadas dessas constelações de sentido, presentes na obra de Anísio, é a atualíssima questão da relação dos intelectuais com o poder, a tensão entre a competência e o compromisso assumido, o pretendido e o viável, a tradição e a invenção, a desagregação e a construção social. Hoje, quando celebramos a presença viva de Anísio Teixeira na nossa memória, eu me pergunto se realmente podemos alcançar o significado de sua obra. A prudência me impele pelo menos a destacar a apropriação que podemos fazer das suas concepções no momento atual, o que pode sugerir alguns caminhos. Distinguiu ele, em *Educação no Brasil*, obra de 1969, presentes efervescentes e presentes estagnados. Nos primeiros o passado estaria vivo, entreabrindo o futuro. Nos outros, o presente seria depreciado em nome de passado transformado em objeto de culto nostálgico e paralisante. Com lucidez, continuava: "Toda verdadeira crise humana é uma crise de compreensão do presente (...) Cabe-nos (...) tornar o presente compreensível, a despeito das contradições, por intermédio do que chamamos cultura" (Teixeira, 1969, p. 367-385).

O centro da nossa crise atual é a violência encarnada nas instituições, com todas as suas múltiplas faces e perigos: na família, onde muitas situações revelam a desproteção de crianças, mulheres e idosos; na escola, espaço de discriminação, de exclusão de classe, etnia e gênero. No trabalho, urbano ou rural: a presença precoce da criança, os índices alarmantes de acidentes, o esvaziamento das organizações sindicais, a violação dos direitos e a desumanidade das relações, condições e processos de trabalho. Na política: a hegemonia da globalização financeira que reduziu o papel dos estados nacionais e o controle social democrático sobre o rumo do atendimento às necessidades fundamentais da pessoa humana, a recolonização latino-americana, a corrupção no trato da coisa pública.

A globalização econômica tem revelado a tirania do dinheiro e também da informação, o crescimento da miséria, a crise de identidade e a manutenção da injustiça social. Se o centro da crise atual é a violência que cresce, diante da ausência de sentido para se estar no mundo, o mais grave é



o quanto ela está instalada dentro de nós, em maior ou menor grau, também impregnados pela cultura do consumismo, pela atitude de negação ou resignação diante do sofrimento alheio, banalizando-o, apreendendo-o de forma dissociada da injustiça que o acarreta.

A crise do presente na educação contemporânea não é apenas problema dos outros, que não a possuem, mas de todos, sobretudo dos próprios educadores. "A pedagogia atua apenas sobre o humano. A ela interessa constituir aquele grupo humano com o qual qualquer projeto futuro pode contar" (Teixeira, 2000, p. 106). Aqueles que realmente se dedicam e acreditam. A utopia está justamente aí, nesse sentir-se. Nessa perspectiva, a utopia não tem alvo externo. Enraíza-se nesse fazer parte, nessa companhia, na socialização das nossas experiências mais íntimas tanto na escola quanto no trabalho (Teixeira, 2000, p. 105-107 e 128). Nessa socialização de experiências, a negação e a recusa ao reconhecimento do nosso sofrimento no trabalho e na escola constitui importante obstáculo ao reconhecimento do sofrimento dos que estão sem trabalho e sem escola (Dejours, 1999, p. 46). É possível que se alegue que esse sofrimento não é algo novo. Sempre existiu. De fato, o novo não está na iniquidade, na injustiça ou no sofrimento imposto ao outro. Está no fato de que hoje essa imposição pareça razoável, justificada. A novidade está, como denuncia Christophe Dejours (1999, p. 139), na banalização das condutas injustas que constituem a trama. Como pertencer, sem dialogar com o mundo que nos cerca? Como dialogar, sem realizar a crítica ao nosso próprio modo de pensar? Anísio dizia, e cito de memória, que "o pensamento é o ato mais vigiado de todos".

A violência internalizada, *mas velada*, de confinarmos idéias ou pessoas a julgamentos e rótulos antecipados e definitivos, vítimas de nossos preconceitos e de avaliações equivocadas e parciais sobre as ações humanas precisa ser combatida. "A utopia não aceita seres humilhados, diminuídos, amputados. A pedagogia mais próxima da utopia é a que coloca à disposição de cada ser humano toda a cultura humana" (Teixeira, 2000, p. 137). "É pela pedagogia que a utopia atua sobre a política e a economia" (idem, ibidem, p. 6). Nessa direção, a obra de Anísio Teixeira é um convite para que resgatemos o sentido da

qualidade da educação no que tem de substantivo, ou seja, enquanto conjunto de transformações sociais que visam eliminar privilégios, hierarquias e desigualdades, o que se faz mais do que nunca, hoje, decisivo e urgente.

Celebrar Anísio Teixeira, nesta oportunidade, é advertir para o fato de que os homens capazes de manter o desejo pela educação por toda uma vida, como ele o fez, apesar das rupturas que as circunstâncias lhe impuseram, são imprescindíveis e, hoje, cada vez mais raros. A obra de Anísio Teixeira é resultado da eleição da educação como foco de trabalho. A obra de Anísio e de seus companheiros, como nos ensinou Antonio Candido, não foi revolucionária, mas expressão de um pensamento radical, que operou um significativo deslocamento para a frente, na direção da solidariedade e da justiça social. E isto precisa ser reconhecido e valorizado.

Entre o passado de Anísio e o nosso presente há sucessivas camadas de pensamento que se interpõem e que de formas diferentes e variadas acolheram o que pensou, escreveu e concretizou em obras que se apresentam, ainda, à frente do nosso próprio tempo. *O Anísio que se torna referência está entre nós!* Anísio já não é mais árvore, como pretendia, quando escreveu a Monteiro Lobato falando da *secura* feliz de apenas existir, sem mais nada desejar.¹³ É *rizoma*. Espalha-se numa simultaneidade de rostos inventados a cada decisão que o acolhe. Ao mesmo tempo, escapa. Sempre: escolanovista, tecnicista, americanista, liberal, conservador, pioneiro, visionário, romântico, iluminista, comunista, reacionário. No entanto, volta. Sempre: como esperança após cada fracasso; na exigência de uma fraternidade que não se debruce no vazio, mas eleja como alvo nossas relações concretas no cotidiano; no resgate da memória e da história da nossa sociedade e da nossa educação; na generosa militância da cultura e no exercício digno da política; no diálogo da ciência com a arte; em projetos de educação que integrem a cultura e o trabalho. Volta, sobretudo, na força que nos move na defesa de que, no novo milênio que se inaugura, a educação, em nossa sociedade, seja expressão legítima do direito de todos os brasileiros.

¹³ Carta a Monteiro Lobato, em 19/7/1941 (Vianna, Fraiz, 1986, p. 87).

Referências bibliográficas

- ANDRADE, Carlos Drummond de. *Entrevista de Carlos Drummond de Andrade ao programa Depoimentos*, realizada em 20/11/1983. Rio de Janeiro: Fundação Cândido Portinari: PUC-RJ, 1983.
- COSTA, Mauro José Sá Rêgo. *O artista na sala de aula: outras perspectivas para a educação artística*. Rio de Janeiro, 1994. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- DEJOURS, Christophe. *A banalização da injustiça social*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1999.
- LEMME, Paschoal. *Memórias*. São Paulo: Cortez; Brasília: Inep, 1988. 5 v.
- NUNES, Clarice. *A poesia da ação*. Bragança Paulista: Edusf, 2000.
- _____. Prioridade número um para a educação popular. In: TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994. p. 197-250.
- RIBEIRO, Darcy. *UnB: invenção e descaminho*. Rio de Janeiro: Avenir, 1978.
- RIBEIRO, Renato Janine. Posfácio. In: GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987. p. 235-241.
- SALMERON, Roberto. *A universidade interrompida: Brasília 1964-1965*. Brasília: Ed. UnB, 1999.
- TEIXEIRA, Anísio. *Educação no Brasil*. São Paulo: Ed. Nacional, 1969.
- TEIXEIRA, Luiz Gonzaga. *O discurso que faz o elogio da Pedagogia*. São Roque, 2000. Mimeografado.
- VIANNA, Aurélio; FRAIZ, Priscila. *Conversa entre amigos: correspondência escolhida entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato*. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia; Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, 1986.
- VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). *Na batalha da educação: correspondência entre Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo (1929-1971)*. Bragança Paulista: Edusf, 2000.
- WARDE, Miriam. *Liberalismo e educação*. São Paulo, 1984. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Recebido em 8 de julho de 2001.

Clarice Nunes é professora do curso de mestrado em Educação da Universidade Estácio de Sá (Unesa) e pesquisadora associada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Abstract

If still alive, Anísio Teixeira would complete one hundred years old. Celebrating his trajectory is to bring to the center of our reflections decisive moments of education history. He was part of an urban intellectual generation that, mainly lasted from the passage of 19 to the 20 century, took the responsibility of discussing the modernity of political projects

from the point of view of the Brazilian society and public. Working in the major urban centers in Brazil, leading the famous public instructions reforms in the 1920's and 30's, these intellectual created not only the possibility of structuring the educators identification, but above all, they interfere in the symbolic ordination of cities, creating new urban representations and new roles for the professionals. Comprehend the mobile of this action is in part the objective of this text. For this reason, it is consider the trajectory of Anísio Teixeira, the main representative of the Pedagogical democracy tradition of our country.

Keywords: Anísio Teixeira; biography.



Teses e dissertações recebidas*

ALLAIN, Luciana Resende. *Dilemas, conscientização e construção da identidade profissional entre professores em especialização*. Belo Horizonte, 2000. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador: Arnaldo Vaz

Estudo longitudinal que acompanhou dez professores ao longo do ano em que foram alunos do curso de especialização *lato sensu* em ensino de Ciências. O estudo visou identificar e descrever os saberes alocados por professores ao serem submetidos a desafios relativos à caracterização da ciência e aos propósitos do seu ensino, acompanhar a maneira como os saberes dos professores se transformaram ao longo do ano, bem como averiguar em que medida essa transformação está relacionada com a experiência de desenvolvimento profissional por eles vivenciada. Os dados sugerem que os maiores desafios para esses professores relacionam-se com os propósitos da educação em ciências, que envolve escolhas políticas, éticas e pedagógicas. Ao enfrentar esse dilema, os sujeitos passam a tomar decisões mais conscientes em relação às suas escolhas e a ter uma auto-crítica pessoal e profissional. As análises feitas no estudo apontam para a importância do enfrentamento dos dilemas na construção da profissão de professor.

* Serão disponibilizadas as referências bibliográficas das teses recebidas pelo Cibec no período anterior ao lançamento do número subsequente da RBEP. Todo o acervo das teses indexadas poderá ser acessado diretamente no Cibec ou via Internet.

ANDREAZI, Luciana Maria Teixeira Castrillon. *A escuta do discurso instrucional: recurso na formação docente*. Campinas, 2000. 183 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Instituto de Psicologia e Fonoaudiologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientadora: Eliana Martins da Silva Rosado

O processo de formação docente deve incluir atividades que desenvolvam as competências do professor para perceber, compreender e avaliar a linguagem da sala de aula. Por isso, esse trabalho objetivou estruturar um procedimento de escuta de registros audiogravados de episódios de ensino a partir dos quais são descritas as possibilidades de mediação pedagógica. Vários episódios são discutidos ilustrando como este material subsidia a atividade prático-reflexiva de alfabetizadores e agentes de formação, evidenciando competências e necessidades de desenvolvimento profissional.

ARAÚJO, Maria Carla de Ávila. *Vivências escolares de jovens de um bairro da periferia de Belo Horizonte: um estudo exploratório das marcas da violência na constituição de suas identidades*. Belo Horizonte, 2000. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Inês Assunção de Castro Teixeira

Pesquisa participante que investiga a vivência escolar e a subjetividade de jovens alunos, moradores de um bairro da periferia de Belo Horizonte, cujo cotidiano e ambiente escolar são marcados pela violência, insegurança pública e exclusão social. A pesquisa desenvolveu-se em quatro etapas: 1) caracterização sociológica do ambiente escolar; 2) a experiência e as representações sociais dos jovens alunos; 3) as vivências fora da escola, que invadem o cotidiano e reorientam atitudes e comportamentos dos alunos entre si; e 4) as possibilidades para pensar a escola com espaço de mediação de conflitos e de convivência da diversidade cultural e social.

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de. *Movimento Escolinhas de Arte: em cena memórias de Noemia Varela e Ana Mae Barbosa*. São Paulo, 2000. 166 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo.

Orientadora: Regina Stela Barcelos Machado

Visa recompor a História do Movimento Escolinhas de Arte, através de depoimentos – fragmentos históricos e imaginativos – de dois marcos da arte/educação nacional: Noemia de Araújo Varela e Ana Mae Barbosa.

BUETTNER, Glória Elisa Bearzotti Pires von. *Diretrizes curriculares em Psicologia: discursos de resistência*. Campinas, 2000. 256 f. Tese (Doutorado em Ciências – Psicologia) – Instituto de Psicologia e Fonoaudiologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientadora: Raquel Souza Lobo Guzzo

Pesquisa documental que identifica e analisa as principais temáticas constantes em 37 propostas de diretrizes curriculares, enviadas por instituições educacionais, profissionais e estudantes de Psicologia à

Secretaria de Educação Superior (Sesu/MEC). As temáticas identificadas agruparam-se em: Diretrizes Curriculares, Estruturação Curricular e Aspectos Específicos da Formação em Psicologia.

CAMPOS, Lêda Maria Ferreira. *O papel do gestor na viabilização de projetos pedagógicos*. Campinas, 2000. 88 p. Anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientadora: Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho

Enfatiza a função do diretor na viabilização de projetos pedagógicos, levando em conta o processo de democratização das modalidades de gestão nas escolas públicas, na cidade de Catalão-GO, indo desde as formas clientelísticas tradicionais até a tentativa de democratização destas. Analisa, também, os critérios adotados na escolha de diretor: a livre indicação de diretores por lista triplíce, o concurso e o processo de eleição direta. Como conclusões, aponta que o administrador escolar possui papel importante na viabilização de projetos pedagógicos e também no clima organizacional da escola, influenciando as atitudes de professores e alunos.

CASTRO, Plínio Eduardo Monteiro de. *Espaço e tempo: a utilização de recursos escassos pela escola pública e pelo aluno do ensino médio no Distrito Federal*. Brasília, 2000. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Católica de Brasília.

Orientador: Cândido Alberto Gomes

Focaliza a eficiência no uso, pelas escolas de ensino médio da rede pública do Distrito Federal, dos recursos educacionais espaço e tempo, de maneira a favorecer a democratização do ensino e abrigar o

acréscimo de alunos pelo incremento de matrículas que está ocorrendo neste nível de ensino. Segundo a pesquisa, os alunos eram os principais responsáveis pela escolha da escola onde estudavam, que ficava, em geral, à pequena distância da sua residência, com localização satisfatória. No entanto, cerca de um terço do alunado buscava outra escola distante de sua residência, em virtude da sua melhor qualidade. Não foi constatada a matrícula de alunos à noite por falta de vaga nos demais períodos. O turno vespertino, aparentemente por motivos subjetivos, foi o mais rejeitado pelos discentes. A distribuição do tempo disponível do aluno indicou relativamente poucas horas de estudo, sobretudo para os do sexo masculino e do período noturno, em virtude de trabalho ou estágio. Quanto às escolas, foram encontradas evidências do não cumprimento integral da carga horária no período noturno. Embora os estabelecimentos fossem eficientes quanto ao uso do espaço, os laboratórios eram subutilizados e os alunos do curso noturno novamente prejudicados no seu uso.

CAVENAGHI, Denise Maria. *Evasão escolar: representação social de alunos*. Campinas, 2000. 149 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia e Fonoaudiologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientadora: Eliana Martins da Silva Rosado

A evasão escolar ainda é um problema nas escolas brasileiras. Investigaram-se as representações sociais de alunos evadidos que retornaram à escola em classes de ensino supletivo, buscando possíveis elementos do núcleo central das representações. Como possíveis elementos centrais pôde-se identificar: eixo *externo* à escola, destacando-se a *variável necessidade/desejo pessoal de trabalhar*. Em paralelo, aparece o eixo do *indivíduo* através do conceito *falta de noção da importância do estudo*. O eixo interno à escola é pouco expressivo, tanto quanto os conceitos referentes ao eixo do *indivíduo*. Os resultados sugerem possíveis ações preventivas do psicólogo escolar junto à escola, aos alunos e na relação escola/família.

COPERTINO, Angélica Lírio. *O pedagogo nas séries finais do ensino fundamental: agente articulador do currículo escolar*. Vitória, 2001. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Pedagógico, Universidade Federal do Espírito Santo.

Orientadora: Denise Meyrelles de Jesus

Pesquisa qualitativa que objetiva conhecer a visão dos profissionais da educação sobre o papel dos pedagogos e sobre a percepção que têm do currículo escolar como campo de ação profissional. Verifica, também, como os professores descrevem a função do pedagogo, como vêem a formação continuada e a relação entre projeto pedagógico e currículo. Conclui que pedagogos e professores desconhecem o projeto pedagógico de suas escolas; não estabelecem relação entre currículo e desempenho escolar; percebem a articulação curricular como ação necessária, mas têm dificuldades de efetivá-la na prática; confundem os conceitos de interdisciplinaridade e transversalidade com trabalhos por temas e/ou projetos. Aponta para a necessidade de formação continuada de pedagogos e professores na área de currículo escolar.

CREMASCHI, Rosângela Santovito. *Hipertexto para crianças em fase de letramento: criação de mídia para o desenvolvimento de conhecimentos em Língua Portuguesa*. São Paulo, 2000. 67 f. Acompanha um CD-ROM. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo.

Orientadora: Marília Franco

Este trabalho desenvolve, com base nas teorias interacionistas de Piaget e Vygotsky, a criação de um hipertexto para crianças de 6 e 7 anos, que estão em fase de letramento, com o objetivo de trabalhar alguns conceitos de Língua Portuguesa ampliando seu repertório individual. O conteúdo desse material foi planejado tendo como referencial teórico os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa e o estudo dos gêneros do discurso, realizado pelos autores Dolz e Schneuwly.

DAMIÃO, Carlos Roberto Torres. *Educação especial: visão de professores e psicólogos*. Campinas, 2000. 205 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia e Fonoaudiologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientadora: Raquel Souza Lobo Guzzo

O objetivo deste estudo foi identificar a visão que professores e psicólogos têm da educação especial. Os resultados demonstraram que os sujeitos referiram-se à educação especial como uma educação que ocorre em espaços segregados, voltada para crianças que não acompanham o ensino comum em decorrência de deficiências inerentes a elas e/ou ao sistema educacional. A educação inclusiva foi definida como uma forma de integração e não de inclusão. O apoio familiar e técnico, a falta de capacitação profissional e de envolvimento nas decisões governamentais foram apontados pelos professores como complicadores para o exercício de suas funções. Os psicólogos indicaram, ainda, como fatores que dificultam a atuação profissional, o excesso de demanda, a desatualização dos sistemas de saúde e educação, bem como o intercâmbio entre estas duas áreas.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. *A information literacy e o papel educacional das bibliotecas*. São Paulo, 2001. 173 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo.

Orientadora: Sueli Mara S. P. Ferreira

Apresenta uma abordagem teórico-documental de análise e discussão de práticas e conhecimentos acerca da *information literacy*, a fim de sistematizar a matéria, com ênfase no papel educacional das bibliotecas e do bibliotecário. Examina-se a *information literacy*, enquanto processo de interiorização de conhecimentos, habilidades e valores ligados à informação e ao aprendizado, segundo um quadro

referencial histórico-conceitual e perante a sociedade atual e a explosão informacional.

DURAN, Aglair Iglesias. *O projeto saber inserido em proposta pedagógica inovadora para a Odontologia*. Campinas, 2000. 217 f. Acompanha CD-ROM. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientador: Newton Cesar Balzan

Projeto pedagógico da Faculdade de Odontologia da PUC-Campinas que descreve o perfil do profissional da saúde bucal, o papel do educador, e analisa a política de saúde no Brasil, o Sistema Único de Saúde, assim como a política de saúde bucal coletiva. Toma como referência projetos educacionais inovadores e conceitos considerados de alta relevância para o ensino odontológico como integração docente assistencial, currículo integrado, interdisciplinaridade e transversalidade. É dado destaque ao Projeto Saber, inserido na disciplina Odontologia e Saúde Coletiva, descrito como uma proposta pedagógica inovadora colocada em prática há sete anos, cujos resultados foram avaliados pelos estudantes que dele participaram. É apresentado, também, um evento educacional denominado Saúde na Praça – Prevenção é a Solução que, pelo grande sucesso alcançado, foi incorporado ao Projeto Saber como alternativa de metodologia do ensino que privilegia as relações estudantes-coletividade. Ao final, apresenta uma revisão do Projeto Pedagógico do Curso de Odontologia da PUC-Campinas, à luz dos estudos realizados. As conclusões sugerem análise e avaliação do presente estudo a serem efetuadas por educadores responsáveis pela formação de profissionais de saúde bucal, a fim de que sejam construídos projetos pedagógicos compatíveis com as especificidades regionais, cujas bases integrem ética, cidadania e profissionalismo vocacionado.

FERRARI, Eliana Moysés Mussi. *A integração do deficiente mental leve em classes de ensino regular*. Brasília,

1999. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Católica de Brasília.

Orientadora: Maria Terezinha de Lima Monteiro

O presente trabalho desenvolveu-se através de uma pesquisa experimental comparando turmas (grupo de controle 03 e experimental 01) do ensino regular que possuem Deficientes Mentais Leves (DML) integrados, os quais freqüentam a 2ª série do ensino fundamental da rede oficial de ensino do Distrito Federal. Buscou-se, através da epistemologia genética de Jean Piaget e seus colaboradores, comprovar experimentalmente o nível de integração dos alunos deficientes mentais leves em sala de aula, através da aplicação do teste sociométrico. A intervenção pedagógica baseou-se na construção do conhecimento nos seus diferentes níveis, e as ações realizadas pelos alunos foram traduzidas em operações expressas por diferentes significantes. O grupo experimental apresentou desempenho superior em termos de desenvolvimento (tanto em rendimento escolar quanto em integração social), comparando-se ao grupo de controle.

GONÇALVES, Carmen Lúcia Caldeira. *Supervisão de estágio em Psicologia Escolar: perspectiva e atuação de supervisores*. Campinas, 2000. 275 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Instituto de Psicologia e Fonoaudiologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientadora: Geraldina Porto Witter

Estuda aspectos específicos da atuação do supervisor junto a 32 supervisores de agências formadoras públicas e privadas. Utilizou-se um questionário para supervisores e um instrumento de auto-avaliação de habilidades e conhecimentos em supervisão. Os resultados indicaram que a formação para supervisão é inexistente, tendo os supervisores da área papel relevante na formação profissional do supervisionado. A formação do supervisionado é objetivo da supervisão e norteia

os critérios para avaliar sua evolução. A supervisão deve viabilizar a integração teoria-prática e o supervisor tem desempenhado papéis de professor e consultor. É necessário capacitar o supervisor para que se possa ter psicólogos escolares melhor preparados para a realidade brasileira.

LIMA, Cláudia Maria de. *Educação a distância e TV Escola: apropriações de professores em formação contínua*. Campinas, 2000. 234 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia e Fonoaudiologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientadora: Eliana Martins da Silva Rosado

Encontrar condições de viabilização da TV Escola em contexto de formação contínua para professores de ensino fundamental foi o principal objetivo nesta pesquisa. Para isso, foi necessário um estudo aprofundado das relações estabelecidas entre três objetos: formação contínua, educação a distância e TV Escola. Os resultados das duas fases em conjunto demonstraram que a TV Escola foi vista como um meio de formação contínua desde que respeitadas quatro diferentes condições: acesso fácil às emissões da TV Escola, necessidade de um coordenador, ajustes necessários à continuidade do processo, necessidade da modificação da política do projeto TV Escola, além do desenvolvimento de formas de acompanhamento e avaliação qualitativas de experiências efetivas no uso da TV Escola.

LIMA, Marina de Paiva Souza. *Projeto político pedagógico de uma escola rural do Distrito Federal: o horizonte da participação coletiva na perspectiva da gestão escolar*. Brasília, 2000. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Católica de Brasília.

Orientadora: Stella dos Cherubins G. Trois

Pesquisa de natureza etnográfica que investiga a gestão do Projeto Político-Pedagógico (PPP) de uma escola rural do Distrito Federal. Objetiva investigar a concepção e a ação do PPP na escola e desvelar aspectos facilitadores e inibidores das relações internas e externas da escola. Identificou uma estrutura organizacional descentralizada e flexível que favorece o aflorar da criatividade e da criticidade e, com o contínuo uso dessas habilidades, os participantes, no próprio ambiente, exercitando suas potencialidades, podem encontrar formas alternativas de maximizar os aspectos facilitadores e administrar, com eficácia, os elementos inibidores das ações do PPP.

MELO, Ana Cláudia Raposo de. *Educação física adaptada e criatividade: uma investigação sobre a opinião dos professores*. Brasília, 2001. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Católica de Brasília.

Orientadora: Eunice Maria Lima Soriano Alencar

Objetivou avaliar as considerações pessoais sobre sua própria criatividade através da análise de discurso, obtidas através de uma entrevista realizada com professores de Educação Física que atuam com portadores de necessidades educativas especiais, em diferentes categorias de atendimento, e professores de Educação Física convencional. Outros fatores avaliados foram: requisitos necessários ao professor de Educação Física para atuar com portadores de necessidades educativas especiais, formação em criatividade e fatores que influenciam na realização do trabalho. Os resultados encontrados evidenciaram a existência de diferenças entre os discursos dos professores que atuam com portadores de necessidades educativas especiais e os professores de Educação Física convencional.

MOREIRA, Dirce Antonia Berto. *Os meios de comunicação nos recursos didáticos utilizados para o ensino de língua estrangeira moderna*. São Paulo,

2001. 345 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo.

Orientadora: Maria Lourdes Motter

O trabalho analisa em que medida a utilização de diferentes meios de comunicação de massa, por seus diferentes produtos, como a música, trechos de filmes, artigos de jornais ou revistas atuais, etc., como recursos didáticos, promovem uma maior interação entre o professor e o grupo/classe, facilitando o processo de aquisição de uma língua estrangeira. Trabalhou-se a concepção de ensino-aprendizagem na perspectiva teórica de Vygotsky, enfatizando os processos psicológicos e cognitivos numa dimensão sociohistórica. Os produtos veiculados pela mídia constituem a linguagem mediadora entre professor e alunos, inserindo-os na realidade social da qual participam os sujeitos desta pesquisa.

MOREIRA, Sebastião Rogério Gois. *Conceitos e preconceitos de professoras em relação ao aluno epilético: análise do efeito da informação*. Campinas, 2000. 166 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Instituto de Psicologia e Fonoaudiologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientadora: Vera Lúcia Adami Raposo do Amaral

O presente trabalho teve como objetivo avaliar crenças equivocadas sobre a epilepsia e a criança epilética, reveladas por professoras antes e depois de um treinamento informativo – uma abordagem esclarecedora do assunto – bem como identificar mudanças no comportamento dessas mesmas professoras em face de seus alunos, em sala de aula. Os resultados obtidos indicam um nível de discordância após o treinamento informativo sobre epilepsia em cinco de 15 crenças analisadas. Considerando-se o comportamento das professoras antes e depois das sessões de filmagem, observou-se, também, que não houve aumento de contatos positivos com os alunos, mas foi significativa a diminuição de comportamentos negativos em relação a eles.

MOURA, Marta Antunes de Oliveira. *Capacitação de pessoal de saúde mediante o uso de tecnologias educacionais*. Brasília, 2000. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Católica de Brasília.

Orientador: Paulo Rodolfo Rodrigues Pereira

Estudo de caso de abordagem crítico-didática, que objetiva verificar como profissionais de saúde da área de laboratório estão sendo capacitados tecnicamente por meio de realização de cursos Telelab, fundamentados na metodologia da educação a distância, em que se utilizam vídeos e manuais como recursos pedagógicos de aprendizagem, identificando tipos e graus de mudanças observadas antes e após o treinamento profissional. Os resultados obtidos, a partir do acompanhamento do desempenho de dois grupos de participantes de cursos Telelab, evidenciam quatro aspectos fundamentais: a) as mudanças técnicas ocorridas na instituição, após a realização dos cursos, foram pouco significativas; b) há necessidade de alterar e aperfeiçoar o método de avaliação utilizado nos testes aplicados nos cursos; c) é preciso incluir aulas presenciais nos cursos; e d) o conteúdo dos cursos, veiculados por meio de vídeos e manuais, de elevado nível técnico.

OLIVEIRA, Iára Bittante de. *Desempenho vocal do professor: avaliação multidimensional*. Campinas, 1999. 181 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia e Fonoaudiologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientadora: Solange Muglia Wechsler

O objetivo deste estudo foi propor uma avaliação multidimensional, de variáveis influentes no desempenho vocal do professor do ensino fundamental. A amostra final, composta de 42 professores de ensino fundamental da cidade de Campinas e subdividida em dois grupos, foi

selecionada a partir de um grupo de 112 sujeitos, tendo-se como critério principal a queixa de três ou mais sintomas vocais. Para as análises estatísticas, foram utilizados Correlação de Pearson, Teste T-Independente, Análise de Variância (Anova) e Teste de Fisher. Não foram encontradas diferenças significativas entre professores de escolas particulares e públicas, no que se refere à prevalência de sintomas vocais. Não foram também encontradas diferenças estatisticamente significantes, entre os dois grupos, com relação às auto-avaliações do desempenho vocal. Ressalta-se a relação de significância encontrada entre a análise perceptiva auditiva das vozes dos sujeitos e as alterações encontradas nas imagens laringoscópicas. Conclui-se da importância de uma visão multidimensional para a avaliação vocal do professor.

POLIDORI, Marlis Morosini. *Avaliação do ensino superior: uma visão geral e uma análise comparativa entre os contextos brasileiro e português*. Porto, 2000. 547 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade do Porto.

Orientadores: Alberto Manuel S. C. Amaral e Stephen R. Stoer

O estudo tenta compreender a qualidade do ensino superior, particularmente na forma em que se desenvolveu como componente dos sistemas de avaliação do ensino superior do Brasil e de Portugal. Com base nesta análise, foi possível concluir que, em ambos os países, os sistemas de regulação do ensino superior influenciaram a implementação dos sistemas de avaliação. Contudo, no Brasil, esta influência foi caracterizada pelo modelo de controle do Estado, enquanto que em Portugal foi o modelo de supervisão estatal que predominou.

SANTANA, Carlos Hernan Guerrero. *Tratamento cibernético na avaliação dos elementos rítmico-musicais, utilizados na aprendizagem por modelagem, em atividades de educação física*. São

Paulo, 2001. 97 f. Tese (Doutorado em Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo.

Orientador: Osvaldo Sangiorgi

Estudo que objetiva criar um critério de avaliação dos elementos rítmico-musicais, utilizados na aprendizagem por modelagem em atividades de Educação Física. Com base no critério de avaliação estudado, foi elaborado um Manual de Instrução, para uso dos professores e estudantes de Educação Física, que dá espaço para que novos trabalhos sejam realizados na área da Cibernética e do Movimento Humano em Educação Física.

SERVILHA, Emilse Aparecida Merlin. *A voz do professor: indicador para compreensão da dialogia no processo ensino-aprendizagem*. Campinas, 2000. 86 f. Tese (Doutorado em Ciências - Psicologia) – Instituto de Psicologia e Fonoaudiologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientadora: Eliana Martins da Silva Rosado

O objetivo deste trabalho foi analisar como as variações nas características da voz do professor, no processo de interlocução em sala de aula, participam da mediação pedagógica, palco para a elaboração do conhecimento pelo aluno. A ancoragem teórica foi buscada em Psicologia e na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky e em Fonoaudiologia. As aulas de três professores universitários do Curso de Pedagogia foram áudio e videogravadas e, posteriormente, transcritas e analisadas qualitativamente. Os resultados permitem associar mudanças nas vocais dos professores com diferentes objetivos que permeiam as ocorrências em sala de aula, dentre elas o estabelecimento de acordos e negociação de sentidos. Além disso, apontam para a importância de se ampliar o estudo da voz no movimento interativo entre professor e alunos, como mais uma dimensão para a compreensão do complexo e relevante processo de ensino-aprendizagem.

SILVA, Maria José Ramos da. *Custo direto de funcionamento do ensino médio público no Distrito Federal: um estudo de caso*. Brasília, 2000. 86 f. Anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Católica de Brasília.

Orientador: Candido Alberto Gomes

Ao Estado coube a responsabilidade da expansão do ensino médio. Universalizar, financiar e custear passaram a ser palavras de ordem nas políticas públicas voltadas para a educação. Esse momento histórico deu origem a esta pesquisa, que teve em vista estimar o custo direto de funcionamento do ensino médio público no Distrito Federal. Os resultados do estudo mostraram que entre a escola pesquisada e a convertida em escola padrão os custos ficaram relativamente próximos, o que conferiu à primeira uma posição confortável em relação a um significativo número de escolas que compõem a rede pública de ensino do Distrito Federal.

SILVA, Renata Teixeira Nascimento de Sant'anna e. *Páginas de história: a criança, o livro e a arte*. São Paulo, 2000. 167 f. Anexos. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo.

Orientador: Ana Mae Tavares Bastos Barbosa

Considerar o livro como meio de intermediar a relação entre a criança e a arte. Neste sentido, o livro fornece a aproximação da obra de arte e divulga suas imagens para crianças de todo o País. Apresenta uma reflexão sobre os diferentes livros especialmente dirigidos ao público infantil, que têm como objetivo criar um novo meio de favorecer o contato com obras de artistas nacionais e internacionais. Mais do que o contato com a obra de arte, ele oferece a oportunidade de uma *outra* leitura – da obra, da imagem, do mundo.

SIQUEIRA, Liliane Géo de. *Acompanhamento de lições de casa: uma intervenção de caráter clínico*. Campinas, 2000. 149 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Instituto de Psicologia e Fonoaudiologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientadora: Vera Engler Cury

Estudo exploratório acerca da modalidade de atenção psicológica com caráter clínico denominada Acompanhamento de Lições de Casa, que promove uma relação de ajuda para crianças de 1º grau. A análise do processo que ocorre com a criança baseia-se em uma compreensão psicanalítica. São apresentadas considerações teóricas quanto aos temas relacionados com o trabalho de acompanhamento de lições de casa, assim como a delimitação do campo onde se situa esta atividade clínica, diferenciando-a tanto da psicopedagogia, quanto de uma aula particular. Os conceitos psicanalíticos que subsidiam a proposta de trabalho – transferência, pulsão epistemofílica e o desenvolvimento do aparelho para pensar – também permitiram delinear o caminho metodológico escolhido para o desenvolvimento desta pesquisa qualitativa, que constitui a análise do atendimento de uma única criança ao longo de dois meses. A análise de dados possibilita uma leitura dos encontros, a partir de três temas: *setting*, transferência e realização da tarefa propriamente dita. A principal conclusão a que se chegou quanto a esta modalidade de atenção psicológica é que esta pode facilitar a descoberta de uma nova forma de lidar com a tarefa diária de fazer lição de casa, pois o que muitas vezes impede a manifestação da pulsão epistemofílica são aspectos emocionais da criança. Um outro aspecto revelado por este estudo aponta para a importância da aplicação de conceitos psicanalíticos a contextos outros, além das salas de psicoterapia, permitindo uma compreensão de fenômenos humanos, de natureza emocional, em áreas diversas.

SOUZA, Rita de Cássia de. *Sujeitos da educação e práticas disciplinares: uma leitura das reformas educacionais mineiras a partir da Revista do*

Ensino (1925-1930). Belo Horizonte, 2001. 355 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador: Luciano Mendes Faria Filho

Refere-se à relação entre os diversos sujeitos da educação e às práticas disciplinares tal como foi compreendida em duas reformas mineiras do ensino (1925 e 1927) e divulgada nos seis anos iniciais do mais importante canal de comunicação entre o governo mineiro e os professores do Estado: a *Revista do Ensino*. A análise à proposta dos reformadores para a disciplina escolar baseou-se em três eixos que constituem as partes deste trabalho. O primeiro desses eixos, tratado na primeira parte, refere-se às reformas, ao periódico e às suas contribuições relacionadas com o novo modelo disciplinar que se pretendia implantar no sistema educacional mineiro. Baseadas nas propostas do movimento escolanovista e das discussões em torno da Escola Ativa e adaptando-se às necessidades e interesses locais, os reformadores propunham uma escola renovada, moderna e ofereciam um conjunto de práticas disciplinares que prometiam a implantação de uma escola alegre, festiva, sem castigos e punições, produtiva e disciplinada. O papel da escola expandia-se não somente para o atendimento a classes sociais desfavorecidas, assim como pretendia muito mais que instruir, educar. Realizar uma fusão de diversos modelos aparentemente contraditórios, mas que faziam sentido na lógica da educação no Estado. Reunindo uma profunda religiosidade com as recentes descobertas científicas do período e ainda utilizando métodos da tão criticada Escola Antiga, como o método intuitivo, formava-se o modelo disciplinar que partia da escola e estendia-se para toda a sociedade. Educar era, nesse sentido, preparar cidadãos para a implantação de um país moderno, industrializado, urbanizado, cuja construção dependeria tão-somente de braços e mentes eficientemente preparados para tal.

TEIXEIRA, Jayme do Nascimento. *Atributos e procedimentos do professor universitário facilitador da criatividade e o nível em que esta vem sendo estimulada*

em sala de aula. Brasília, 2000. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Católica de Brasília.

Orientadora: Eunice Maria Lima Soriano de Alencar

Examina os atributos do professor universitário facilitador da criatividade discente e seus procedimentos em sala de aula, segundo a opinião de seus alunos, bem como investiga diferenças significativas entre as opiniões dos universitários das três áreas. Os sujeitos responderam a dois instrumentos: o Questionário de Atributos Facilitadores e a Escala de Procedimentos Docentes. A análise estatística verificou que o professor universitário não vem facilitando a expressão e o desenvolvimento da criatividade de seus alunos.

VALENTIM, Marta Lígia Pomim. *Política Nacional de Informação para a Produção de Bases de Dados em C&T: estabelecimento de critérios de avaliação*. São Paulo, 2001. 272 f. Tese (Doutorado em Ciências da Informação e Documentação) – Universidade de São Paulo.

Orientadora: Johanna W. Smit

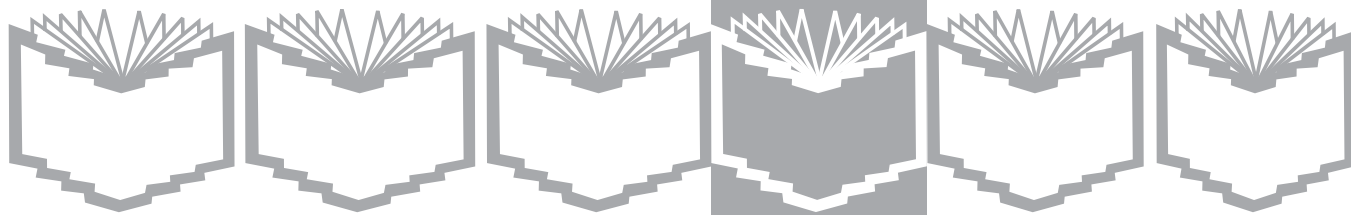
A Política Nacional de Informação para a Produção de Bases de Dados em Ciência e Tecnologia deve contemplar a geração, tratamento e disseminação da informação e do conhecimento. A infraestrutura para a sistematização e consolidação da informação no País depende essencialmente de financiamento e acompanhamento, bem como do interesse da

iniciativa privada, no sentido de buscar estes recursos e estabelecer efetivamente um novo segmento produtivo no País, denominado indústria da informação. A cultura brasileira em relação à consolidação de dados deve ser modificada, ou seja, a informação deve ser entendida como insumo básico para o desenvolvimento técnico-científico do País. O estabelecimento de critérios de avaliação para produtores de bases de dados obterem esses recursos é fundamental, assim como a confiabilidade das informações fornecidas por essas bases de dados deve ser objeto de avaliação contínua.

VIANA, Claudemir Edson. *O processo educacional: a mídia na escola*. São Paulo, 2000. 236 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo.

Orientadora: Elza Dias Pacheco

Estudo de caso que analisa a atuação do professor e de um projeto pedagógico que propunham desenvolver uma prática de ensino sobre e através da mídia. O objetivo é compreender o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem quando são inseridos alguns produtos da mídia, como jornais e programa televisivo ficcional, seja como estratégias pedagógicas, seja como objetos de estudos entre os jovens, concentrando as atenções para os procedimentos pedagógicos aplicados na inserção destes produtos num contexto de ensino formal. De forma ampla, pretende-se analisar como as medições pedagógicas e de mídia estiveram presentes durante os estudos sobre os temas abordados em sala de aula, mediações que interagem durante o processo de construção do conhecimento pelo aluno.



Lançamentos editoriais em educação*

A revolução das aprendizagens: como o regimento escolar pode libertar a alegria de aprender

Paulo Roberto do Carmo
Vilmar Figueiredo de Souza
Unisinos
141 p., 2000

Aids e escola: reflexões e propostas de educaids

Cortez
176 p., 2000

Anísio Teixeira: a poesia da ação

Clarice Nunes
Edusf
644 p., 2000

Cidadania: educação e exclusão social

Maria Cristina dos Santos Cruanhes
Sergio Antonio Fabris Editor
127 p., 2000

Dirigentes municipais de educação: um perfil

Julio Jacobo Waiselfisz
Undime
99 p., 2000

Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta
2. ed.

(Guia da escola cidadã, v. 5)
Cortez e Instituto Paulo Freire
136 p., 2000

Educação pelo avesso: assistência como direito e como problema

Pedro Demo
Cortez
120 p., 2000

Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem

Donald A Schön
Artes Médicas
256p., 2000

Educar para solidariedade: projeto didático para uma nova cultura de relações entre os povos

Leandro Sequeiros
Artes Médicas
167 p., 2000

Ensino de história: revisão urgente

Conceição Cabrini
Helenice Ciampi
Maria do Pilar de Araújo Vieira
Maria do Rosário da Cunha Peixoto
Vavy Pacheco Borges
Educ
164 p., 2000

* Serão divulgados os lançamentos editoriais selecionados a partir dos catálogos recebidos pelo Cibec. As editoras interessadas poderão enviar seu material promocional.

Criada em 1944, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP) tem periodicidade quadrimestral. Publica artigos de natureza técnico-científica, resultantes de estudos e pesquisas que contribuam para o desenvolvimento do conhecimento educacional e que possam oferecer subsídios às decisões políticas na área. Seu público leitor é formado por professores, pesquisadores e alunos de graduação e pós-graduação, técnicos e gestores da área de educação.

A RBEP compõe-se das seguintes seções:

"Estudos" – publica artigos inéditos, resultantes de estudos, pesquisas, debates e experiências relacionadas com a educação e áreas afins.

"Segunda Edição" – reedita trabalhos relevantes, que se caracterizem como fundamentais à compreensão da evolução histórica da educação.

"Avaliação" e "Estatística" – publicam artigos de caráter técnico sobre temas ligados às áreas de atuação do Inep, e têm como objetivo subsidiar a formulação e o processo decisório das políticas do setor.

"Cibec" – publica informes sobre as bases de dados e atividades do Centro de Informações e Biblioteca em Educação (Cibec). Publica também notas sobre lançamentos editoriais e resumos das teses recebidas pelo Centro, que tratem de temas educacionais.

A RBEP mantém ainda o Projeto Ilustração, que tem como objetivo possibilitar a participação de alunos das Faculdades e Escolas de Belas-Artes e *Design* Gráfico (Programação Visual), através da elaboração de ilustrações para seus artigos.

Na RBEP, o espaço está aberto para colaborações que incluam: indicações para reedição de textos fundamentais e sugestões de temas para serem debatidos na revista, com abertura para réplicas e trélicas, dependendo do interesse despertado.

NORMAS EDITORIAIS

Os artigos encaminhados à RBEP são submetidos à aprovação de especialistas reconhecidos nos temas abordados. De acordo com o pareceres emitidos, o artigo será programado para publicação ou devolvido ao autor, para reformulação e posterior envio, quando será novamente avaliado.

Aprovado o artigo, seu autor deverá encaminhar ao Inep uma declaração de cessação dos direitos autorais e autorização para publicação.

A publicação de qualquer matéria está subordinada à prévia aprovação do Inep e ao atendimento das condições especificadas nas *Normas para Apresentação de Originais*, que se encontram à página seguinte.

O setor de revisão reserva-se o direito de efetuar alterações nos originais, respeitados o estilo e as opiniões dos autores, com vistas a manter a homogeneidade e a qualidade da revista.

Os autores receberão cinco exemplares pelo trabalho publicado na revista.

As colaborações deverão ser enviadas para o seguinte endereço:

MEC/Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Coordenação-Geral de Difusão de Informações Educacionais
Esplanada dos Ministérios, Bloco L,
Anexo I, Sala 418
CEP 70047-900 – Brasília-DF – Brasil
Fones: (61) 224-7092 e (61) 224-1573
Fax: (61) 224-4167
E-mail: editoria@inep.gov.br

NORMAS PARA A APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS

Com vistas a facilitar o tratamento e a disseminação dos trabalhos enviados para publicação nos periódicos do Inep, apresentamos algumas normas técnicas para o estabelecimento de padrões de estilo e apresentação dos textos.

Meios

Os originais deverão ser encaminhados em papel (3 cópias) e em disquete (arquivo formato Word), digitados em espaço 2, com 30 linhas por lauda e extensão máxima de 20 laudas, ou mediante correio eletrônico.

Ilustrações (fotos, desenhos, gráficos, quadros, tabelas, mapas) poderão ser enviados em papel, desde que possuam nitidez, ou em meio magnético com, no mínimo, 200 dpi de resolução (não serão aceitas cópias xerox ou fax).

Título

O título do artigo deve ser breve, específico e descritivo, contendo as palavras representativas do seu conteúdo.

Resumos

Os artigos enviados para a RBEP deverão ser acompanhados, obrigatoriamente, de resumos em português e inglês, com 10 linhas no máximo, e de um resumo analítico, em português, cujo modelo se encontra neste Guia de Colaboradores, para disseminação na *Bibliografia Brasileira de Educação* (BBE) e na Rede Latino-Americana de Informação e Documentação em Educação (Reduc).

Os artigos enviados para o *Em Aberto* e a *Série Documental* devem vir acompanhados apenas do resumo analítico para a Reduc.

Palavras-chave

Os artigos enviados à RBEP devem conter palavras-chave, referentes ao seu conteúdo, escolhidas em vocabulário livre ou controlado.

Citações

As citações devem ser acompanhadas por uma chamada para o autor, com o ano e o número da página. A referência bibliográfica da fonte da citação virá em lista única ao final do artigo. A exatidão e a adequação das citações e referências a trabalhos consultados e mencionados no texto são de responsabilidade do autor.

Notas

As notas de rodapé devem ser evitadas. Quando necessárias, que tenham a

finalidade de: indicações bibliográficas; observações complementares; realizar remissões internas e externas; introduzir uma citação de reforço e fornecer a tradução de um texto. As indicações das fontes deverão ser feitas nos textos.

Referências bibliográficas

As referências bibliográficas devem constituir uma lista única no final do artigo, em ordem alfabética por sobrenome de autor; devem ser completas e elaboradas de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) – NBR 6.023.

- Monografias: autor; título em itálico; edição; imprensa (local, editor e ano de publicação); descrição física (número de páginas ou volumes); série ou coleção. Exemplo:

FLORIANI, José Valdir. *Professor e pesquisador: exemplificação apoiada na Matemática*. 2. ed. Blumenau: Furb, 2000. 142 p. (Programa Publicações de Apoio à Formação Inicial e Continuada de Professores).

- Artigos em periódicos: autor; título; nome do periódico em itálico; local onde foi publicado; nº do volume; nº do fascículo; páginas inicial e final do artigo; mês; ano. Exemplo:

GOROVITZ, Matheus. Da educação do juízo de gosto. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 79, n. 193, p. 86-94, set./dez. 1998.

Ilustrações

As ilustrações devem vir acompanhadas das fontes e de título que permita compreender o significado dos dados reunidos. Quadros, tabelas e gráficos devem obedecer às normas de apresentação tabular do IBGE.

Siglas

As siglas devem vir acompanhadas do nome por extenso.

Destaques

O uso de negrito deve ficar restrito aos títulos e intertítulos; o de itálico, apenas para destacar conceitos ou grifar palavras em língua estrangeira.

Reedição

Textos para reedição deverão ser apresentados na forma originalmente publicada, de modo a assegurar a indicação da fonte primitiva. No caso de tradução, anexar cópia da folha de rosto da publicação original.

Currículo

Devem constar do trabalho informações quanto à titulação acadêmica do autor e respectiva instituição; atividades que desempenha; instituição a que está vinculado; endereços residencial, profissional e eletrônico completos.

Somente serão aceitos os trabalhos que preencherem as condições acima.



reduc

Instruções para a elaboração de resumos

O Centro de Investigação e Desenvolvimento da Educação (Cide) iniciou, em 1972, a edição dos *Resumos Analíticos em Educação (RAE)*, que é, atualmente, um dos produtos da Rede Latino-Americana de Informação e Documentação em Educação (Reduc). Os resumos têm por finalidade tornar acessível aos usuários da rede os documentos que se referem à educação latino-americana. Para atingir essa finalidade, os RAEs são cuidadosamente preparados de acordo com regras e técnicas que permitem apresentar ao usuário um nível de leitura do documento, que, em alguns casos, atende a suas necessidades de informação, sem recorrer ao documento como um todo.

Estas orientações têm como objetivo servir de guia para o preenchimento da planilha de resumos Reduc/Brasil, que resultará na publicação de RAEs ou outra, de acordo com a política editorial adotada.

Resumo

Descrição – Consta de duas partes: a primeira indica o tipo de documento que

está sendo analisado (monografia, dissertação, tese, livro, coletânea, capítulo de livro, artigo de periódico, relatório, trabalho apresentado em conferência, número de periódico, etc.); a segunda define os objetivos e/ou as principais características do documento. A descrição deve ter, no máximo, 6 linhas (resumo informativo).

Metodologia – (somente quando houver fato concreto) – Indicar as fontes de dados, descrever a abordagem teórica e/ou metodológica empregada no trabalho, colocando todas as informações possíveis.

Conteúdo – Descrever as principais idéias do trabalho e os resultados, quando houver. Deverá conter, no máximo, 400 palavras.

Conclusão – Deverá aparecer quando constar do documento, ou se for possível, selecionar a(s) mais significativa(s) a partir do texto. Incluir aqui as recomendações, quando houver.

Referências Bibliográficas ou Fontes – Indicar a quantidade de referências nacionais e internacionais. Caso a bibliografia apareça dispersa pelo texto, coloque: Inclui bibliografia.

A RBEP – Criada em 1944, tem periodicidade quadrimestral. Publica artigos resultantes de estudos, pesquisas, experiências e debates relacionados com a educação e com áreas afins. Também reedita trabalhos relevantes que se caracterizem como fundamentais à compreensão histórica da educação.

Conta, ainda, com duas seções temáticas que abrangem a área de atuação do Inep – avaliação e estatística – e com uma seção que trata dos produtos informacionais da autarquia.

Projeto Ilustração

1) Objetivo – Possibilitar a participação do corpo discente das Faculdades e Escolas de Belas-Artes e *Design Gráfico* (Programação Visual), no processo de edição da RBEP, através da elaboração de ilustrações para seus artigos, de acordo com as normas estabelecidas a seguir.

2) Processo de Elaboração – Os artigos são encaminhados a uma única faculdade ou escola, que se incumbem de organizar, internamente, o processo de seleção dos trabalhos que ilustrarão cada abertura de artigo.

O processo é aberto a todas as Faculdades e Escolas de Belas-Artes e *Design Gráfico* (Programação Visual) do País, públicas e privadas, que se comprometem a promover a elaboração dos trabalhos, de acordo com as normas e os prazos estabelecidos.

3) Coordenação – Os trabalhos são coordenados pelo Inep em parceria com a Faculdade de Belas-Artes de São Paulo, que se responsabilizará pela sistemática de contato, seleção e articulação das escolas que participarão do projeto.

4) Especificações Técnicas – A revista, no formato 20,5x28 cm, tem a capa impressa em cores e o miolo, em preto e branco. A capa será elaborada pela equipe de

programação visual do Inep, responsável pelo projeto gráfico da publicação.

As ilustrações serão utilizadas na abertura dos artigos e deverão ser elaboradas em preto e branco, sendo livre a técnica a ser utilizada, admitindo-se também a apresentação de fotos inéditas. A disposição da ilustração no espaço da página será decidida pela equipe do Inep, garantindo-se, contudo, a sua integridade. Poderá ser enviada em papel ou em meio magnético. Neste caso, utilizar os programas Corel Draw, Corel Photo Paint, Adobe Photo Shop ou Paint Brush.

5) Créditos – A revista fará menção à escola ou faculdade que elaborou as ilustrações, e cada trabalho trará a identificação do(s) seu(s) autor(es).

6) Premiação – Cada trabalho selecionado receberá a premiação de R\$ 200,00 (duzentos reais), que serão pagos pelo Inep. O autor receberá dois exemplares da revista e a escola, cinco exemplares para sua biblioteca.

7) Prazos – A partir da entrega dos artigos, a escola ou faculdade terá 30 dias para entregar os trabalhos selecionados. O não-cumprimento desse prazo comprometerá os trabalhos de edição final da revista.

8) Esclarecimentos adicionais poderão ser obtidos com:

Prof. Antonio Danilo Morais Barbosa
Telefax: (61) 224-4167
E-mail: danilo@inep.gov.br

Jair Santana Moraes
Fone: (61) 224-7092
E-mail: jair@inep.gov.br

MEC/Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Esplanada dos Ministérios, Bloco L,
Ministério da Educação, Anexo I, 4º Andar,
Sala 418, CEP: 70047-900, Brasília-DF.