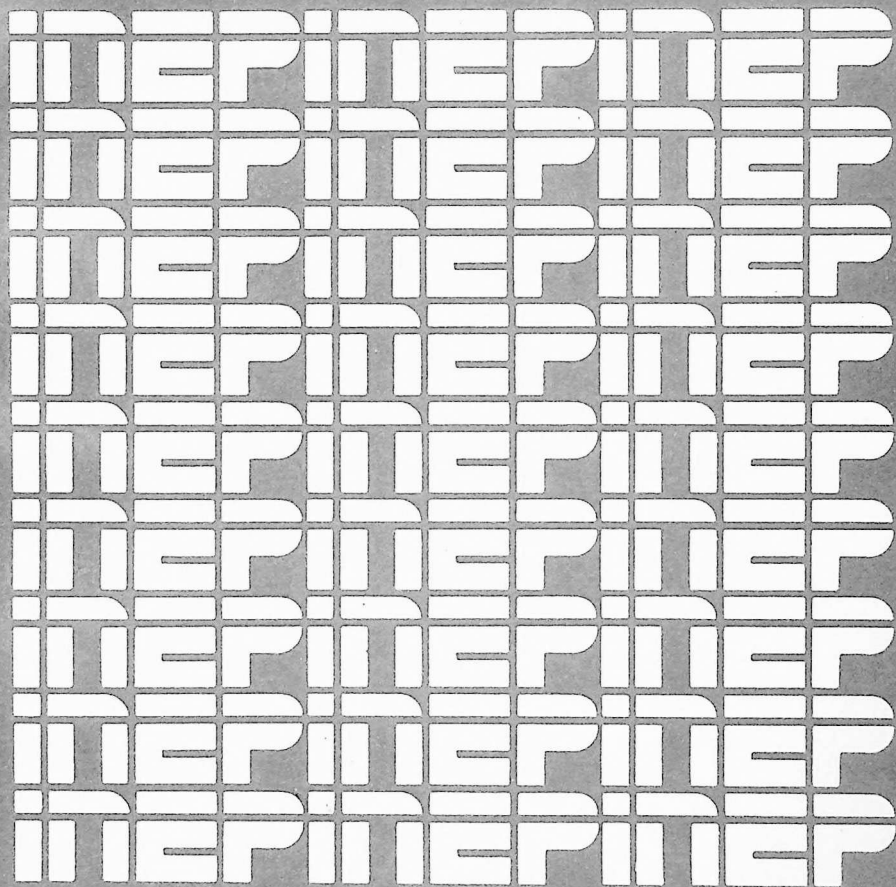


REVISTA BRASILEIRA DE
**ESTUDOS
PEDAGÓGICOS**

166



PRESIDENTE DA REPÚBLICA

José Sarney

MINISTRO DA EDUCAÇÃO

Carlos Sant'Anna

SECRETÁRIO-GERAL

Ubirajara Brito

REVISTA BRASILEIRA DE

ESTUDOS

PEDAGÓGICOS 166

**INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS
E PESQUISAS EDUCACIONAIS**

**DIRETOR-GERAL
Manuel Marcos Maciel Formiga**

**DIRETOR DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO
Carlos Avancini Filho**

**DIRETORA DE ESTUDOS E PESQUISAS
Maria Lais Mousinho Guidi**

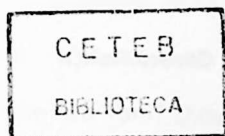
**DIRETORA DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO
Sílvia Maria Galliac Saavedra**

**COORDENADORA DE EDITORAÇÃO E DIVULGAÇÃO
Samira Abrahão Rodrigues Pinheiro**

**EDITOR
Walter Esteves Garcia**

**EDITORA ASSISTENTE
Maria Francisca Teresa F. de Oliveira França**

REVISTA BRASILEIRA DE
**ESTUDOS
PEDAGÓGICOS** 166



COMITÊ EDITORIAL

Armando Dias Mendes
Carlos Benedito Martins
Fátima Cunha Ferreira Pinto
Jader de Medeiros Britto
Léa Pinheiro Paixão
Maria Helena Silveira
Osmar Fávero
Sofia Lerche Vieira
Walter Esteves Garcia (Editor)

SECRETARIA EDITORIAL

Maria Francisca Teresa F. Oliveira França
(Secretária)
Cleusa Maria Alves

EDIÇÃO DE TEXTO

Maria Francisca Teresa F. Oliveira França
Maria Thereza Leandro Nogueira

REDAÇÃO

Cleusa Maria Alves

ASSISTENTE DE PRODUÇÃO E REVISÃO

Antonio Bezerra Filho

REVISÃO

Eveline Silva de Assis
Jair Santana Moraes
Tânia Maria Castro

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Regina Célia Soares
Maria Ângela Torres Costa e Silva

TRADUÇÕES E VERSÕES

Amabile Pierroti — Francês
Juscelino Mafra de Oliveira
Espanhol

PROJETO GRÁFICO

Darlan Rosa

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

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

Publicação oficial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

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

ISSN 0034-7183

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

ESTUDOS

Alfabetização e Linguagem Barbara Freitag	317
O Ensino Supletivo — Função Suplência — no Brasil: Indicações de uma Pesquisa Maria Clara Di Pierro Siqueira, Maria Virginia de Freitas e Sérgio Haddad ..	346
A Morfologia do Campus Universitário Brasileiro: as Questões Fundamentais para a sua Avaliação Jaime G. de Almeida, Ricardo L. Farret e Muhdi Koosah	371
Quem Tem Boca Vai a Roma. E Quem não Tem? (Alternativas na Educação do Surdo) Celina Hutzler	391
Educação Física e a Nova Lei de Diretrizes e Bases: Subsídios para Discussão Apolônio Abadio do Carmo	408
El Mundo de Talcott Parsons y la Educación (II) — el Pensamiento Sociológico Funcionalista y la Educación Superior Carlos Alberto Torres	428

SEGUNDA EDIÇÃO

Educação não é Privilégio Anísio Teixeira	435
--	-----

NOTAS DE PESQUISA

Racismo e Sexismo nas Escolas	463
Conteúdos do Ensino Noturno: Compreensão do Real ou o Averso da Realidade?	467
A Prática Pedagógica na Escola Pública de Periferia: um Estudo sobre as Possibilidades de Aprendizagem nas Séries Iniciais	472

RESENHAS CRÍTICAS	477
-------------------------	-----

COMUNICAÇÕES E INFORMAÇÕES	487
----------------------------------	-----

ÍNDICE DO VOLUME	493
------------------------	-----

Alfabetização e Linguagem*

Barbara Freitag

Universidade de Brasília (UnB)

A pesquisa Alfabetização e Linguagem, realizada em Brasília entre 1985 e 1988, analisou o efeito de diferentes métodos de alfabetização sobre a psicogênese infantil e sobre o rendimento escolar de 300 crianças, matriculadas em escolas primárias públicas. As crianças da amostra global foram estudadas no início e no final do ano letivo de 1985. Vinte crianças foram acompanhadas em seu desempenho cognitivo e escolar até 1988, comparando-se os efeitos dos dois métodos de alfabetização em termos de desempenho cognitivo — segundo Piaget — e desempenho escolar — segundo os critérios da Fundação Educacional do Distrito Federal. Constatou-se (ao contrário do esperado) que as crianças submetidas à metodologia experimental, introduzida na área a partir de 1980, não apresentavam nenhuma vantagem (segundo critérios piagetianos) em relação às crianças alfabetizadas pela metodologia tradicional — livro didático. As crianças do grupo experimental, supostas a apresentarem um rendimento escolar superior às do grupo tradicional, tiveram taxas excessivamente altas de reprovação, depois de três anos de escolaridade plena. Conclusão: inovar para piorar não faz sentido. O livro didático (tradicional) é uma muleta útil do professor incompetente e ausente e salva-vidas da criança carente, na atual miséria escolar brasileira.

Introdução

A pesquisa **Alfabetização e Linguagem** analisa o impacto de dois programas de alfabetização, em uso no Centro-Oeste brasileiro, sobre o desenvolvimento das estruturas cognitivas e sobre o rendimento escolar de aproximadamente 300 crianças provenientes das classes populares e matriculadas em escolas públicas de primeiro grau.

* O presente artigo é resultado de pesquisa financiada pelas seguintes instituições: Fundação de Assistência ao Estudante — FAE/MEC, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais — ANPOCS/Ford, Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade de Brasília-DPP UnB e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico — CNPq (1986-1987). Uma equipe de seis alunos da graduação e pós-graduação de Sociologia da UnB tornou possível a realização da pesquisa em todas as etapas. Os levantamentos dos dados na terceira etapa (1987) foram coordenados pela socióloga Eliane Veras, do Departamento de Sociologia da UnB.

O estudo teve início em 1985 e foi concluído em 1988. Desenvolveu-se em três grandes etapas: a primeira, e principal, abrangeu a área urbana de Brasília, a cidade-satélite de Ceilândia e a área rural de Goiás — Abadiânia e Interlândia. Na área urbana foram incluídas 238 crianças e 46 na rural, todas matriculadas na primeira série do 1º grau do ano letivo de 1985. A segunda etapa concentrou-se nas crianças da amostra urbana, comparando o efeito específico dos dois programas de alfabetização. E, finalmente, na terceira etapa, foi feito um estudo longitudinal com 20 crianças da amostra urbana, cujo desempenho cognitivo e escolar foi acompanhado por três anos letivos consecutivos: do início de 1985 ao início de 1988 (período de recuperação).

Os dois programas de alfabetização em uso, na área em questão, são o PLIDEF — **método tradicional** de alfabetização, baseado no livro didático, geralmente de orientação skinneriana, calcado no método silábico — e o projeto ABC — **método experimental**, que dispensa o livro e elabora seu próprio material didático, partindo de frases criadas pelas crianças por indução da professora.

Partiu-se da hipótese geral de que o método experimental favorece tanto a psicogênese quanto uma alfabetização bem sucedida. Entre as crianças submetidas ao método tradicional, postulou-se uma vantagem relativa das crianças da área urbana, em relação às da área rural, tanto no desempenho cognitivo quanto no desempenho escolar.

O estudo longitudinal (amostra parcial) deveria confirmar, num espaço de tempo mais amplo (três anos letivos), as tendências constatadas na amostra global.

Por que Piaget?

Os estudos de educação compensatória da década de 60 (Bernstein, 1961a, 1961b; Hunt, 1964; Hess & Shipman, 1965; Bereiter & Engleman, 1966) e outros, nos Estados Unidos e na Europa, e o seu eco no Brasil nos anos 70 e 80 (Patto, 1973, 1981, 1984; Marcuchi, 1975; Freitag, 1985, 1986 e outros) deram início a uma polêmica que persiste até hoje. O núcleo teórico do debate gira em torno da questão cognitiva. Segundo uns, a estrutura de classes condiciona as estruturas cognitivas (positiva ou negativamente), facilitando ou dificultando os processos de aprendizagem escolar (teoria do déficit cognitivo). Segundo outros, as diferenças cognitivas entre crianças não deveriam ser caracterizadas em termos de déficit e sim em termos de equivalentes funcionais. Dificuldades de aprendizado na escola decorrem, para os adeptos dessa corrente, do bias etnocêntrico (de classe média) que estaria inerente na linguagem e nos conteúdos escolares.

Em dois artigos, (Freitag 1985a, 1988b) tentei mostrar que a teoria psicogenética de Piaget permite uma reformulação do debate, integrando as duas posições, aparentemente, inconciliáveis: o conceito de **equivalente funcional** pode ser perfeitamente aplicável a grupos de crianças que se encontram **no mesmo** estágio do desenvolvimento psicogenético; e o conceito de **déficit cognitivo** se aplica àqueles casos em que crianças ou adolescentes de uma certa faixa etária se encontram em estágios psicogenéticos **diferentes**, comparados a seus pares da mesma idade. Piaget cunhou para este fato o conceito de *décalage vertical*, ou seja, a defasagem em relação ao estágio cognitivo esperado.

Crianças que se encontram em diferentes estágios cognitivos distinguem-se pela maneira como enfrentam e resolvem um mesmo problema, como por exemplo, a seriação de bastões de diferentes tamanhos. No estágio pré-operatório, a criança procede pela estratégia do ensaio e erro; no estágio concreto, ela dispõe o maior e o menor bastão nos extremos da série e acomoda os demais nos respectivos intervalos, adotando uma estratégia operatória, de antecipação lógica. Ora é perfeitamente normal que uma criança de cinco a seis anos proceda de acordo com a primeira estratégia e um aluno de dez anos, de acordo com a segunda. Quando, contudo, uma adolescente de 14 a 16 anos precisa recorrer ao ensaio e erro para resolver essa questão, podemos falar em *décalage*.

O termo piagetiano é preferível ao termo déficit cognitivo, pois está livre da carga ideológica que caracteriza este último. O conceito de *décalage* sugere — no contexto da teoria estrutural piagetiana — que uma vez superadas as barreiras (cognitivas) que dificultam a reflexão num patamar mais elevado, o *décalage* pode ser superado, completando-se a psicogênese, mesmo com atraso. Piaget sugere implicitamente que algumas crianças desenvolvem seu potencial psicogenético com maior velocidade que outras. A teoria piagetiana entretanto não elucida as razões dessa defasagem.

Em contrapartida, o conceito de déficit contém uma explicação plausível. As estruturas de classe bloqueiam ou retardam a psicogênese infantil, no caso das crianças de origem sócio-econômica baixa, e facilitam, até mesmo aceleram, essa psicogênese, no caso das crianças oriundas das classes médias e altas. Numa interpretação pouco ortodoxa de Piaget, poder-se-ia afirmar que a própria psicogênese — não em sua seqüência e em seus estágios postulados, mas no ritmo em que se dá — é uma função das relações de produção e de classe (Freitag, 1984a, 1984b). Nessa releitura de Piaget, partilhada no Brasil por autores como Chiarottino (1982) e Montoya (1983), os problemas constatados no âmbito do aprendizado escolar não podem ser atribuídos unicamente a defeitos intrínsecos da escola brasileira; as dificuldades de alfabetização nas primei-

ras séries primárias estão **também** vinculadas às estruturas de classe da sociedade brasileira. As crianças das chamadas classes populares têm problemas de aprendizado porque lhes faltam as condições materiais e psicológicas para aprender. Entre as condições psicológicas, as defasagens cognitivas de um grupo de crianças em face de outro, devem ser levadas em consideração, quando se examina a questão do êxito ou do fracasso escolar.

Os levantamentos psicogenéticos de nosso estudo, realizados entre crianças provenientes de uma mesma classe social (classes populares ou carentes, segundo a terminologia em voga no Brasil) na área rural e urbana, tencionavam verificar se do ponto de vista psicogenético havia ou não defasagem entre as crianças estudadas já no início de sua escolarização e, no caso de serem constatadas tais defasagens, se elas poderiam explicar eventuais diferenças no desempenho escolar dessas crianças, ao final do ano letivo.

Em seus poucos trabalhos explícitos sobre pedagogia, Piaget lamenta o desconhecimento, por parte de autoridades, professores e pais, dos processos cognitivos da criança. Um conhecimento mais adequado da estrutura e dinâmica desses processos permitiria corrigir as distorções do sistema educacional como um todo e de processos educativos em certas áreas específicas (Piaget, 1969, 1972).

Piaget e seus colaboradores procuram fornecer os estudos empíricos : a fundamentação teórica para a compreensão das estruturas de pensamento das crianças, condição necessária (embora não suficiente) para um processo de aprendizagem bem sucedido.

A escola, segundo essa orientação, deveria concentrar-se na formação das estruturas de pensamento, compreendidas como os instrumentos para o processamento do real, e evitar a transmissão mecânica de um saber que a criança não esteja em condições de assimilar.

Piaget sempre criticou os sistemas educacionais tradicionais, baseados na transmissão autoritária do saber, do adulto para a criança, do professor para o aluno, e reforçou a concepção pedagógica democrática que respeita o nível de desenvolvimento e o conhecimento da criança, fortalecendo a sua iniciativa e criatividade.

A teoria da gênese das estruturas de pensamento (psicogênese, construtivismo genético etc.) revoluciona o conceito original do conhecimento e com ele a concepção da criança como tal. Segundo essa teoria, as categorias do pensamento não são dadas *a priori* (como em Kant), nem derivam de um condicionamento externo (como em Pavlov, Skinner), mas resultam de um longo processo de interação e construção, que acompanha a maturação do bebê para o adulto. Seu centro decisório é a própria criança. Ao atuar sobre os objetos do mundo físico e ao interagir

com o mundo social, a criança constrói os instrumentos cognitivos (categorias lógicas do entendimento, do julgamento moral e da competência lingüística) que lhe permitem conhecer, julgar e reconstruir o mundo da natureza e o sistema social em que vive. As estruturas cognitivas (que englobam a dimensão lógica, moral e lingüística) são construídas e reorganizadas em patamares sucessivos (estágios) que representam, por parte da criança, formas cada vez mais complexas e refinadas de conhecimento e reorganização do mundo físico e social (Piaget & Inhelder, 1941).

A teoria piagetiana dos estágios psicogenéticos (sensório-motor, pré-operatório, concreto e formal) é fundamental para a pedagogia, pois, constitui um padrão de medida que permite avaliar o que a criança já é capaz de processar e que lhe escapa por ausência das estruturas adequadas para compreender e assimilar certos conteúdos escolares. Ela fornece, pois, um critério para a organização curricular, que precisaria adequar-se melhor aos patamares cognitivos atingidos pela maioria dos alunos de uma certa faixa etária. O conhecimento das estruturas cognitivas e dos mecanismos de sua organização facilita o reconhecimento das dificuldades de aprendizado dos alunos, possibilitando ao professor a reorganização didática do material de modo a torná-lo assimilável. Nesta ótica, a educação escolar teria como objetivo primordial ajudar a criança a desenvolver os seus instrumentos do conhecimento, facilitando-lhe o atingimento dos patamares mais elevados na organização mental: o pensamento socializado, moralmente autônomo e logicamente formal, e expressão da própria síntese da *Vernunft* kantiana.

Essa concepção não pode ser confundida com uma visão behaviorista do aprendizado, que reduz a relação da criança, com o mundo exterior, ao condicionamento mecânico e estático e à interação entre estímulo e resposta, a partir de fora. Os genebrinos também rejeitariam uma apropriação precipitada de sua teoria, sob a forma de uma técnica para acelerar a psicogênese.

Em **Biologie et Connaissance** (1967), Piaget deixou claro que os fatores responsáveis pela psicogênese infantil são pelo menos quatro: os fatores biológicos (herança genética e processos de maturação fisiológica), os fatores da equilibração (auto-regulação dos processos mentais), os fatores sócio-culturais (de socialização familiar) e finalmente os fatores educacionais ou de transmissão educativa. A participação da educação na construção das estruturas do pensamento é, portanto relativa, havendo outros fatores condicionantes que escapam ao seu controle.

O presente estudo procurou esclarecer, num primeiro passo, o peso que têm os processos educativos sobre o desenvolvimento das estruturas cognitivas, examinando o impacto de dois programas de alfabetização sobre a psicogênese de crianças no início de sua escolarização. Num segun-

do passo, procurou analisar a relação existente entre desempenho cognitivo e desempenho escolar para identificar os fatores efetivamente responsáveis pelo desempenho escolar.

Programas de alfabetização em uso na área

O Programa de Alfabetização Tradicional

Em 1980 foi criado pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura), em Brasília, o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental — PLIDEF — que se propunha distribuir gratuitamente o livro didático (para todo o primeiro grau), em todas as escolas públicas do País, beneficiando explicitamente a criança carente, provinda das classes populares. Foi dada ênfase especial à distribuição do livro didático nas primeiras quatro séries, favorecendo-se assim o processo de alfabetização das crianças em idade escolar (Freitag, Costa & Mota, 1989).

Das oito turmas da primeira série (1985), de nossa amostra, cinco turmas (três na área urbana e duas na área rural) adotavam o livro didático, perfazendo um total de 152 crianças alfabetizadas através do **método tradicional**. Os livros didáticos em uso eram as cartilhas **Caminho Suave e Brincando com as Letrinhas**. Uma cartilha difere pouco da outra. Ambas baseiam-se no método silábico. Esse método pode ser considerado tradicional, na medida em que se baseia na dissociação de uma palavra em suas sílabas, reorganizadas posteriormente em novas palavras. A unidade de trabalho é a sílaba. As seqüências de sílabas típicas são as associações de uma consoante com as cinco vogais do alfabeto. O método silábico insere-se entre dois outros métodos, o sintético, baseado na reunião dos fonemas isolados em palavras, e o método global, que parte de uma frase ou um conjunto de palavras que formam uma unidade semântica. Essas cartilhas seguem ainda uma orientação behaviorista, na medida em que calcam seus exercícios em questões de múltipla escolha e de associações por correspondência dos termos (palavra escrita e desenho etc.).

Programa de Alfabetização Experimental (Projeto ABC)

O **método experimental**, de Ivonilde Morroni, teve início no Núcleo Bandeirante, cidade-satélite mais antiga de Brasília, em 1978. Tratava-se, na época, de uma experiência de alfabetização, restrita a uma escola. Ivonilde Morroni e algumas de suas colegas dispensaram o livro didático e procuraram elaborar o seu próprio material didático, a partir de um frase elementar: "Maria, pula, pula!" (substituindo-se o nome próprio

pelo nome das crianças presentes em sala de aula). Essa frase era posteriormente decomposta em unidade (palavras, sílabas, fonemas) cada vez menores e reutilizadas na formação de novas “frases”. Nesse sentido, a experiência recorria ao método de alfabetização “global”.

O método de alfabetização experimental alimentava-se intuitivamente de várias fontes teóricas, muitas vezes incompatíveis, autodenominando-se de **método eclético**. Morroni partia do princípio de que as crianças chegam à escola com distintos graus de desenvolvimento biológico e psíquico, o que exigiria um tratamento diferencial para as crianças. A fim de serem classificadas, essas crianças eram submetidas ao chamado teste de prontidão que reunia provas e testes psicomotores, lingüísticos e cognitivos inspirados no behaviorismo, na teoria da *Gestalt*, no estruturalismo genético e na lingüística. De acordo com o seu desempenho as crianças eram classificadas em três grupos: de aprendizado rápido, médio e lento. Para o primeiro grupo estabeleceu-se um período médio de alfabetização de um ano, para o segundo, um período de dois e, para o terceiro grupo, um período de três anos de alfabetização.

Morroni recorreu aos livros de Pierre Vayer (1976, 1978, 1980), psicólogo francês que dá instruções práticas para lidar com crianças francesas “retardadas em seu desenvolvimento”, ou com “perturbações em seu comportamento”. Vayer, como Morroni, centra o processo pedagógico **no corpo** da criança e em sua **atividade psicomotora**. Os programas de reeducação da criança, segundo Vayer, procuram corrigir as patologias e anomalias de crianças (filhos de alcoólatras, prostitutas etc.) francesas. Morroni transferiu esse programa para o contexto das cidades-satélites de Brasília, aplicando-o sem grandes modificações às crianças carentes, provindas das classes desprivilegiadas.

Das sete turmas de crianças estudadas na área urbana de Brasília (Ceilândia), em 1985, quatro turmas estavam sendo alfabetizadas por este método experimental ou eclético. Três turmas eram compostas por 97 crianças consideradas de aprendizado rápido (Grupo I) e uma turma de 35 crianças de aprendizado lento (Grupo III).

Os Programas de Alfabetização e Piaget

O reexame dos dois programas de alfabetização à luz da teoria piagetiana deixa claro que — apesar das indiscutíveis divergências — o método de alfabetização experimental está mais próximo de Piaget que o método tradicional, baseado no livro didático.

O programa tradicional parte da autoridade do professor, da disciplina do aluno e do livro didático como o material básico da alfabetização. A criança assume uma atitude mais passiva que ativa; ela reage e responde

Quadro 1 — Alunos da amostra matriculados na 1ª série primária do ano letivo de 1985 em Ceilândia, Interlândia e Abadiânia, segundo método de alfabetização e área residencial

Área residencial	Turno	Método de alfabetização			
		Método tradicional		Método experimental	
		Escola	Nº alunos	Escola	Nº alunos
Urbana Ceilândia (n1 238)	manhã	EC 16	33	EC 06	36 (G I)
				EC 06	35 (GIII)
	tarde	EC 16	35	EC 06	31 (G I)
		EC 19	38	EC 02	30 (G I)
Rural (n2 46)	único	Em s	20	Abadiânia	
		CIE	26	Interlândia	
Total	284*		152		132

* Originalmente a amostra, incluindo as crianças do pré-teste, contava 350 crianças. O estudo definitivo começou com 300. Com remanejamentos, transferências de escola ou de turma, mas também por inconsistências nos testes, testes não realizados etc., a amostra original ficou reduzida a 284 (perda de 16 crianças).

aos estímulos que o livro contém, via de regra, por meio de “cruzinhas”, sem que sua atividade, motivação e cognição sejam efetivamente ativadas. Esse programa contém todos os elementos criticados por Piaget, quando se refere ao ensino tradicional, pois tende a ser autoritário, livresco, centrado no professor.

O programa experimental parte da criança, do seu corpo e da atividade deste corpo. O professor ajusta seu material didático ao estágio de desenvolvimento biológico e psíquico da criança. A atividade motriz tem função central no processo de alfabetização (“estimulação psicomotriz”). Não pressupõe a disciplina, mas a participação ativa da criança no processo de alfabetização.

Piagetianos da orientação de Emilia Ferreiro estariam de acordo com o método global adotado no Projeto ABC, mas rejeitariam o conceito demasiadamente skinneriano de estimulação, o ecleticismo dos testes de prontidão e reclamariam da fundamentação teórica insuficiente, até mesmo distorcida, dos processos cognitivos. Morroni desconhece a teoria dos estágios e trata a “prontidão” de cada criança como um dado imutável, comparável à cor dos olhos.

Apesar dessas restrições de cunho teórico e prático, a teoria psicogenética tem afinidades eletivas maiores com o método experimental que com o método tradicional. Daí a hipótese central deste estudo: as crianças

submetidas à metodologia experimental deveriam apresentar, depois do período de alfabetização previsto (um a três anos), um desempenho cognitivo (segundo critérios piagetianos) e um rendimento escolar (segundo os critérios de avaliação da própria Fundação Educacional de Brasília) superiores aos das crianças submetidas ao método de alfabetização tradicional.

Essa hipótese deve inclusive ter orientado os políticos da Secretaria de Educação do DF, responsáveis pela expansão do método experimental para a rede pública do ensino desta unidade da Federação. Acreditavam estes políticos e educadores que a nova metodologia asseguraria maiores taxas de alfabetização que a metodologia tradicional.

Metodologia adotada e realização da pesquisa

As 284 crianças da amostra principal da pesquisa, iniciada no começo do ano letivo de 1985, viviam na Ceilândia, maior cidade-satélite de Brasília e em duas pequenas comunidades rurais (Abadiânia e Interlândia) do Estado de Goiás.

A fim de reduzir ao máximo a interferência de fatores extra-escolares (especialmente a classe social), foram escolhidas crianças de um mesmo nível sócio-econômico (até três salários mínimos), de preferência dentro da faixa de escolaridade considerada normal (seis a sete anos de idade no início da escolarização), excluindo-se as repetentes. Essas crianças distribuíam-se por seis escolas e nove turmas de primeira série do 1º grau, contendo de 30 a 38 alunos cada. Em cinco dessas turmas utilizava-se o método tradicional da alfabetização (livro didático) e em quatro o método experimental. Do grupo de crianças submetido ao método tradicional (a seguir, grupo tradicional), 106 (distribuídas em três turmas) estudavam na área urbana e 46 (duas turmas) na área rural. Do grupo de crianças submetidas ao método de alfabetização experimental (a seguir, grupo experimental) 97 eram consideradas de aprendizado rápido (três turmas) e 35, de aprendizado lento (uma turma). Das 46 crianças da área rural, integrantes da amostra, 20 (uma turma) estudavam em uma escola rural multisseriada (Em/s), que reunia as quatro primeiras séries e uma classe, sob a responsabilidade de uma única professora (Abadiânia); e 26 crianças (uma turma) estudavam em um Centro Integrado de Ensino (CIE) que compreendia as oito primeiras séries primárias, cada uma com um professor regente de classe. Esse centro era beneficiado por um programa especial do Banco Mundial que assegurava o transporte dos professores e das crianças à escola.

Durante o ano letivo de 1985 foram levantados para cada uma das crianças, os dados considerados relevantes para a compreensão do desempenho cognitivo e escolar das 284 crianças da amostra.

Junto aos pais das crianças foram levantados os dados sobre a renda familiar, profissão do pai, tamanho da família, nível de escolaridade dos pais, procedência regional da família, lugar de nascimento dos pais e da criança, religião, idade.

Junto aos professores e à escola foram levantados dados sobre o desempenho escolar das crianças (para cada bimestre), em pelo menos três disciplinas (Expressão e Comunicação, Matemática e Integração Social), seu comportamento em aula, suas dificuldades. Com os regentes de classe foram feitas entrevistas de aprofundamento sobre a metodologia de alfabetização adotada, a sua formação profissional, sua avaliação dos métodos em uso e sua justificativa em usar um ou outro método.

Junto às Secretarias de Educação do DF e do Estado de Goiás foram levantados os dados sobre a situação escolar (número de professores, nível médio de escolaridade, nível salarial, programas de formação e aperfeiçoamento do professor, número de alunos por série etc.) dos "complexos educacionais" (Ceilândia) e dos municípios (Abadiânia e Interlândia).

Junto à FAE (Fundação de Assistência ao Estudante), órgão responsável pela distribuição da merenda escolar e do livro didático gratuito nas áreas estudadas, foram feitos os levantamentos sobre estes (e outros) programas de assistência ao aluno carente (como por exemplo o Programa Salas de Leitura, isto é, distribuição gratuita de livros de literatura infantil às primeiras séries das escolas de 1º grau da rede pública).

Com as 284 crianças da amostra foram conduzidas entrevistas clínicas (segundo Piaget) que abrangiam as dimensões lingüística, moral e lógica. Numa 1ª etapa foram aplicados os testes piagetianos da correspondência biunívoca, da conservação dos líquidos e da massa, para captar a dimensão lógica; os testes da intencionalidade dos atos e das regras do jogo, para captar a dimensão moral; e finalmente, o teste do realismo nominal (teste individual) e da colagem (situação de fala em pequenos grupos), para captar a dimensão da fala infantil (Freitag et alii, 1986).

Numa 2ª etapa, foram refeitos para seis turmas da área urbana (três submetidas ao método de alfabetização tradicional e três ao método de alfabetização experimental, Grupo I) três testes já constantes da 1ª etapa: os da massa, das regras e do realismo nominal. Para este subgrupo, de aproximadamente 200 crianças, foi possível constatar melhoras, ou quedas no desempenho final do ano letivo de 1985, de acordo com o método de alfabetização utilizado (Freitag, 1987).

E finalmente, numa 3ª etapa, selecionamos no início do ano letivo de 1987 20 crianças da amostra original (dez das quais tinham sido alfabetizadas pela metodologia tradicional e dez pela metodologia experimental), acompanhamos o seu desempenho escolar durante a 2ª e a 3ª séries primá-

rias e lhes aplicamos, pela terceira vez (em junho de 1987), os testes da massa, das regras e do realismo nominal. Além disso, foram entrevistadas as professoras dessas crianças nesses dois anos subseqüentes, assim como os pais, ou os responsáveis, para informar sobre o desempenho e os hábitos de estudo dos seus filhos. Com este estudo longitudinal procuramos confirmar, ou corrigir, tendências observadas entre as 206 crianças urbanas, no final de 1985, e avaliar, sem grandes riscos de equívocos, as vantagens e desvantagens dos dois programas de alfabetização em uso, tanto no que concerne à promoção ou não das estruturas cognitivas, quanto na transmissão das técnicas da leitura, escrita e aritmética (Freitag, 1989).

Os resultados

Primeira Etapa de Levantamentos

Nessa primeira etapa, estávamos interessados em saber se as crianças matriculadas pela primeira vez, na primeira série primária, apresentavam, no início de sua alfabetização, diferenças entre si em seu desempenho cognitivo, segundo Piaget.

A constatação de eventuais diferenças no início do ano letivo (1985) só poderia ser atribuída a fatores extra-escolares, como a origem sócio-econômica, o sexo, a idade, o local de moradia, o nível de escolarização dos pais etc.

Apresentaremos aqui somente as tabelas cruzadas que relacionam a origem sócio-econômica, o sexo e a idade das 284 crianças da amostra com seu desempenho cognitivo (operacionalizado em duas dimensões: a lógica e a lingüística).

A dimensão lógica (captada com o teste da correspondência biunívoca e os testes da conservação dos líquidos e da massa) permitiu a formação de (cf. Freitag et alii, 1986), um indicador global, conforme o *Code sheet*, anexo 2 do Relatório de Pesquisa em que discriminamos três níveis de desempenho: o pré-operatório (não conserva), o intermediário (conserva temporariamente) e o estágio concreto (conserva no três testes).

A dimensão lingüística foi captada através de colagens em pequenos grupos, em que as crianças ficavam dialogando entre si (sem a presença de um adulto), procurando fazer um cartaz. Cada grupo (quatro e cinco crianças) foi classificado segundo a predominância do monólogo coletivo (não há troca e cooperação na fala), da cooperação na fala (considera os argumentos do outro no nível prático) e da cooperação em idéias

(considera a argumentação em torno de idéias abstratas, representando verdadeiros diálogos).

Nos quadros 2 e 3 pode ser verificado que a origem sócio-econômica não tem influência estatisticamente significativas sobre o desempenho lógico e lingüístico das crianças estudadas neste início de sua escolarização.

Quadro 2 — Pensamento lógico e origem sócio-econômica das 284 crianças da amostra (início do ano letivo de 1985)

Psicogênese (pensamento lógico)	Classe social			
	Lumpen (-1 sal) N = 5	Trabalhadora N = 228	Média baixa N = 36	Média média N = 2
Não conserva	20 0	39 9	41 7	100
Intermediário	80 0	51 8	44 4	0 0
Conserva	0 0	8 3	13 9	0 0
Total = 271	100	100	100	100

Kendall's tau B = 0 02423 $p \leq 0 3387$

Missing cases = 13

Kendall's tau C = 0 01438 $p \leq 0 3387$

Quadro 3 — Desempenho lingüístico e origem sócio-econômica das 284 crianças da amostra (início do ano letivo de 1985)

Psicogênese (desempenho lingüístico) colagem	Classe social			
	Lumpen (-1 sal) N = 5	Trabalhadora N = 234	Média baixa N = 36	Média média N = 2
monólogo col	40 0	40 0	33 3	100
cooperação-ação	60 0	53 4	47 2	0 0
cooperação-ideias	0 0	14 6	19 5	0 0
Total = 277	100	100	100	100

Kendall's tau B = 0 03233 $p \leq 0 2763$

Missing cases = 7

Kendall's tau C = 0 01908 $p \leq 0 2763$

Cruzando-se os desempenhos alcançados pelas crianças na primeira etapa de levantamentos dos testes lógicos (três) de Piaget com o sexo das crianças constata-se, contudo, uma pequena vantagem dos meninos sobre as meninas. Essa vantagem relativa não persiste na dimensão lingüística, na qual meninos e meninas não se distinguem entre si.

Quadro 4 — O desempenho cognitivo (pensamento lógico) das 284 crianças segundo sexo (início do ano letivo de 1985)

Psicogenese (pensamento lógico)	Sexo	
	Masculino N = 135	Feminino N = 143
nao conserva	33 3	46 8
intermediário	54 8	45 5
conserva	11 9	7 7
Total = 278	100	100

Kendall's tau B = -0 13837 p ≤ 0 0085

Missing cases = 6

Kendall's tau C = -0 14911 p ≤ 0 0085

O cruzamento dos dados psicogenéticos com a idade aponta para uma relação esperada — as crianças mais velhas apresentam melhor desempenho que as crianças mais novas tanto nos testes de conservação quanto no teste lingüístico (colagem). As 284 crianças da amostra foram divididas em quatro grupos etários: aquelas abaixo da idade regular (até seis anos) na idade regular (entre seis e sete anos), acima (oito a doze anos) e muito acima da idade regular (mais de 12 anos), tomando-se o ano de 1985 como base. Segundo os dados, mais de dois terços da amostra encontravam-se dentro (ou abaixo) da faixa de idade de escolarização regular. Os 61 casos de crianças acima da idade esperada não incluem repetentes. Trata-se efetivamente de crianças e adolescentes matriculados pela primeira vez em uma escola, caso especialmente freqüente na área rural. Uma das explicações que nos foram dadas menciona o temor dos pais em relação ao fato dos filhos andarem soltos pelo campo, a caminho da escola. Por isso, matriculam um filho mais velho juntamente com o mais novo na mesma classe para que possam enfrentar juntos a longa caminhada para a escola (ver Quadro 5). Uma tendência muito semelhante, mas um pouco mais atenuada, pode ser verificada se relacionarmos o desempenho lingüístico (colagem) com a idade.

Quadro 5 — Desempenho cognitivo (lógico) das 284 crianças da amostra e idade (no início do ano letivo de 1985)

Psicogênese (pensamento lógico)	Idade			
	Abaixo N = 9	Regular N = 188	Acima N = 43	Muito A N = 18
não conserva	77,8	45,2	25,6	22,2
intermediário	22,2	46,8	65,1	55,6
conserva	0,0	8,0	9,3	22,2
Total = 258	100	100	100	100

Kendall's tau B = 0,20959 $p \leq 0,0002$

Missing cases = 26

Kendall's tau C = 0,15711 $p \leq 0,0002$

Resta analisar uma última variável (independente) à qual muitos autores atribuem um valor especial: o local de residência. Examinando os dados de nossas tabulações, verificamos, ao contrário da tese levantada neste trabalho, que as crianças da área rural não apresentam diferenças estatisticamente significativas em relação aos seus pares que vivem na cidade, no que concerne ao pensamento lógico e ao desempenho lingüístico. Os Quadros 6 e 7 facilmente comprovam essa afirmação. Uma das explicações está contida num comentário relativo ao Quadro 5. As crianças da área rural são visivelmente mais velhas que as crianças da área urbana. Seu relativo avanço na escala psicogenética se deve, pois, aos fatores biológicos de maturação, que corrigem, no caso, eventuais "defasagens" devidas às condições precárias de residência.

Quadro 6 — Desempenho cognitivo (lógico) das 284 crianças da amostra e local de residência (ano letivo de 1985)

Psicogênese (pensamento lógico)	Local de Residência	
	Urbano N = 234	Rural N = 44
não conserva	42,0	33,3
intermediário	48,2	57,5
conserva	9,8	9,2
Total = 278	100	100

Kendall's tau B = 0,05557 $p \leq 0,1642$

Missing cases = 6

Kendall's tau C = 0,03354 $p \leq 0,1642$

No caso do desempenho lingüístico, notamos uma pequena vantagem (estatisticamente significativa) das crianças urbanas em relação às crianças rurais da nossa amostra, apesar da vantagem de idade que apresentam as crianças da área rural. Este fator pode ser parcialmente explicado pela televisão — mais freqüente nas casas urbanas que nas rurais —, pela vinda da “Ciranda do Livro” para a periferia de Brasília, mas não para a área rural, e pela densidade populacional elevada da Ceilândia, que certamente dá mais oportunidades de confronto e fala para as crianças de rua que para as do campo.

Quadro 7 — Desempenho lingüístico (colagem) e local de residência das crianças da amostra (ano letivo de 1985)

Psicogênese (desempenho lingüístico)	Local de Residência	
	Urbano N = 176	Rural N = 43
Monólogo col.	13 6	25 0
Cooperação-ação	63 1	75 0
Cooperação-ideias	23 3	0 0
Total = 221	100	100

Kendall's tau B = -0.14704 p = 0.0106

Missing Cases = 65

Kendall's tau C = -0.08926 p = 0.106

Os dados coletados na primeira etapa da nossa pesquisa permitem algumas conclusões provisórias:

1. De modo geral, praticamente todas as crianças da amostra encontram-se em estágios do desenvolvimento psicogenético (aqui foram discutidas as dimensões da lógica e da linguagem) considerados normais para a faixa etária. Os casos de crianças efetivamente defasadas são raros e foram encontrados somente no Grupo III de uma das turmas urbanas.
2. A nossa hipótese inicial de que as crianças rurais estariam defasadas em relação ao seus pares não se confirmou, comparando-se unicamente o grupo urbano com o rural. Examinando-se adicionalmente o fator idade, percebe-se que a ausência de correlação entre desempenho cognitivo e local de residência se deve, em parte, ao fato de haver proporcionalmente mais crianças acima da idade regular, matriculadas na primeira série, na área rural, que na área urbana.
3. A tese dos adeptos da teoria do déficit, segundo a qual certas crianças já viriam para a escola com déficits cognitivos e lingüísticos sensíveis, devidos à sua origem humilde de classe, pode ser duplamente descartada.

Primeiro, porque todas as crianças examinadas encontravam-se (no início de sua alfabetização) nos estágios psicogenéticos considerados normais, i.e. esperados para a idade. Segundo, porque tentamos eliminar diferenças de classe entre as crianças da amostra, concentrando-nos nas carentes da área urbana e rural. A homogeneidade sócio-econômica das crianças estudadas confirmou-se, segundo nossos levantamentos. Isso explica por que não foram encontradas diferenças significativas, no desempenho cognitivo, entre as crianças estudadas.

4. Cabe ainda lembrar, o que não deixa de ser surpreendente, que as meninas da nossa amostra apresentaram uma pequena desvantagem no desempenho lógico (testes de conservação) em comparação aos meninos, no início de sua escolarização. Mas a diferença nos pareceu pequena, não justificando o uso do termo *décalage*. Na dimensão da fala essa vantagem dos meninos não se confirmou. Possivelmente isso se deve ao fato de as meninas viverem mais controladas e reclusas nas casas que os meninos da mesma idade.

À luz desses dados, o desempenho escolar das crianças da amostra dependeria essencialmente de fatores internos à escola, ou seja, dos processos de transmissão educativa, excluindo-se, para o caso especial da nossa amostra, a explicação do déficit ou da defasagem cognitiva.

Resultado da Segunda Etapa de Levantamentos

O interesse principal da pesquisa estava voltado para os processos de transmissão educativa e seu impacto sobre a psicogênese (segundo Piaget) e sobre o rendimento escolar (segundo a avaliação dos professores) de crianças em fase de alfabetização. Por isso estávamos interessados em isolar todos os fatores externos à escola que pudessem intervir negativa ou favoravelmente no desempenho cognitivo e escolar das crianças da amostra. Em consequência, dedicamos especial atenção às seis turmas da área urbana, que em 1985 estavam sendo alfabetizadas por duas metodologias distintas. Para as crianças dessa subamostra coletamos, através de novas entrevistas clínicas, no final do ano letivo de 1985, os dados relativos ao seu desempenho cognitivo, após um ano, adicionalmente aos dados relativos ao desempenho escolar (registrados para as 284 crianças da amostra).

Nessa subamostra ficaram excluídas as crianças da área urbana, integrantes do grupo III (experimental, de aprendizado lento, segundo os dados de Ivonilde Morrioni) e também as crianças da área rural. Essa exclusão se deu fundamentalmente por razões metodológicas.

As crianças do Grupo III, especialmente as de uma das escolas rurais (Interlândia), apresentavam as maiores discrepâncias sócio-eco-

nômicas — renda familiar abaixo da média, nível de escolaridade dos pais muito baixo, moradia extremamente precária —, de idade — porcentagem de crianças acima e abaixo da faixa de normalidade — e professoras sem experiência profissional, pouco motivadas etc. Além disso, essas turmas estavam sendo marginalizadas pela própria administração escolar, não recebendo o mesmo tratamento — professor qualificado, materiais escolares, programas de assistência da FAE etc. — que as demais. Já a exclusão do Centro Integrado de Ensino de Interlândia foi motivada por razões exatamente contrárias. Este centro beneficiava-se de um programa especial de apoio às escolas rurais do Centro-Oeste, financiado pelo Banco Mundial, como já foi mencionado. A taxa de evasão nessa escola foi praticamente zero e não foram registradas reprovações na turma por nós estudada. Esse desempenho extraordinário, não refletia, pois, somente o efeito da alfabetização pelo método tradicional (o livro didático), mas toda uma série de fatores, inexistentes nas outras turmas.

Ainda tiveram que ser excluídas aquelas crianças da subamostra que, por uma razão ou por outra, não tinham sido submetidas aos testes piagetianos em uma das etapas.

O objetivo central dos levantamentos dessa segunda etapa consistia em confrontar o desempenho das crianças (nas dimensões do pensamento lógico, da moralidade infantil e da linguagem), registrado no final do primeiro ano letivo, com o apresentado no início do ano escolar. Para não multiplicar excessivamente o número de testes e de tabelas, selecionamos, no elenco de testes piagetianos aplicados, somente três: o teste da massa, das regras e do realismo nominal. Estes já haviam sido aplicados na 1ª etapa de levantamentos (durante o primeiro semestre) e foram então novamente, aplicados no final do segundo semestre. Entre uma e outra etapa de levantamentos se intercalava um período de seis meses.

Na apresentação dos dados optamos pelo *matching*, confrontando para cada criança que efetivamente realizou os testes, nas duas etapas, os escores alcançados, mas registrando simplesmente se ela manteve, diminuiu ou melhorou seu desempenho, na segunda etapa, em relação à primeira. Em seguida, cruzamos os dados entre o grupo tradicional e o experimental das seis turmas da área urbana (Ceilândia), conforme explicitado antes, para verificar se um método “provocava” melhores resultados que o outro. A seqüência de apresentação segue a ordem: teste de massa (representando a dimensão do pensamento lógico), teste das regras (representando a dimensão da moralidade infantil) e o teste do realismo nominal (representando a dimensão lingüística).

O teste de massa foi aplicado e codificado de acordo com as instruções de Piaget e Inhelder em **Le développement des quantités physiques chez l'enfant** (1941, p. 39-61), no qual se examinam as noções de quantidades

físicas e sua conservação, havendo meras alterações da forma (não conserva a quantidade com as alterações da forma, oscila entre conservação e não-conservação, donde intermediário até chegar à conservação sobre todas as hipóteses).

**Quadro 8 — Método de alfabetização e psicogênese (pensamento lógico)
Final do ano letivo de 1985**

Psicogênese	Método de Alfabetização	
	Tradicional (N = 69) %	Experimental (N = 73) %
(teste de massa) Desempenho Etapa 2 face a Etapa 1		
diminuiu	5,8	15,0
igual	56,5	52,1
aumentou	37,7	32,9
Total = 142	100	100

Kendall's tau B = -0,096 e Kendall's tau C = -0,10290 $p \leq 0,1175$

Pearson's R = -0,11166 $p \leq 0,0929$

A dimensão moral foi captada trabalhando-se com a prática e a consciência das regras do jogo (qualquer jogo a dois, implicando regras, sugerido pela criança), seguindo-se as instruções para o levantamento

**Quadro 9 — Método de alfabetização e psicogênese da moralidade infantil
(regras do jogo) Final do ano letivo de 1985**

Psicogênese	Método de Alfabetização	
	Tradicional (N = 80) %	Experimental (N = 87) %
(Regras do jogo) Desempenho Etapa 2 face a Etapa 1		
diminuiu	11,3	5,7
igual	61,3	62,1
aumentou	27,5	32,2
Total = 167	100	100

Kendall's tau B = -0,07959 e Kendall's tau C = -0,08132 $p \leq 0,1452$

Pearson's R = -0,08768 $p \leq 0,1299$

e a codificação dos dados contidas em Piaget: **Le jugement moral chez l'enfant** (1973, p. 1-80). A entrevista clínica gira em torno da existência da regra, sua origem, sua validade e legitimidade. A codificação segue da heteronomia à semi-autonomia até a autonomia moral, que correspondem à imitação, à cooperação no jogo e à codificação das regras do jogo.

Também aqui foram cruzados os dados dos dois grupos de crianças (tradicional, experimental), de acordo com os percentuais de crianças que em um e outro subgrupo, diminuíram, mantiveram ou aumentaram os seus desempenhos morais (representados pela prática e consciência da regra).

O teste do realismo nominal seguiu igualmente as instruções de levantamento e codificação dos dados, como apresetados por Piaget em **La représentation du monde chez l'enfant** (1976, p. 55-77), onde se procura saber como a criança relaciona as palavras às coisas, o mundo dos objetos às suas formas de representação lingüística. Num primeiro estágio, a criança identifica o nome da coisa com a própria coisa, passando por um estágio intermediário, até a separação nítida entre a coisa e sua representação lingüística. O cruzamento com o método de alfabetização se resume no Quadro 10.

Quadro 10 — Método de alfabetização e psicogênese da linguagem (Realismo) Final do ano letivo de 1985

Psicogênese (Realismo nominal) Desempenho da Etapa 2 face à Etapa 1	Método de alfabetização	
	Tradicional (N = 80) %	Experimental (N = 82) %
diminuiu	12,5	15,9
igual	63,8	63,4
aumentou	23,8	20,7
Total = 162	100	100

Kendall's tau B = -0.05067 e Kendall's tau C = -0.05197 $p \leq 0.2518$
 Pearson's R = -0.05326 $p \leq 0.2505$

Os dados aqui apresentados deixam claro que o método de alfabetização utilizado não parece ter nenhum efeito diferencial sobre a psicogênese. Nas três dimensões controladas (pensamento lógico, moralidade

infantil e desempenho lingüístico), os dois grupos de crianças se desenvolveram aproximadamente da mesma forma. Em todos os casos constataram-se pequenas percentagens de queda do desempenho. Isso pode ser explicado de várias formas: as diferenças da situação, maior ou menor habilidade do entrevistador, maior ou menor severidade na codificação, mas também a condição de intermediário do entrevistado que ora apresenta um desempenho aparentemente mais avançado, ora menos avançado (parecendo ter regredido). A tendência geral dos dois grupos de crianças é, contudo, inequívoca: enquanto pouco mais da metade das crianças não apresentam avanços significativos na escala psicogenética, aproximadamente um terço revela avanços significativos em seus desempenhos lógico, moral e lingüístico. Não se confirmou, pelo menos no período de observação desta etapa de levantamentos (do início ao final do primeiro ano de escolaridade), a hipótese central do estudo de que as crianças submetidas ao método de alfabetização experimental teriam um avanço significativamente maior na escala psicogenética que as crianças do grupo tradicional.

O efeito do método de alfabetização sobre o desempenho escolar não foi discutido: porque o Projeto ABC determinava que a avaliação a alfabetização somente deveria ser feita ao cabo de três anos, já que este espaço de tempo, até mesmo os de aprendizado lento já teriam sido alfabetizados. Do total de crianças da amostra urbana (206 crianças), dez haviam sido transferidas para outras escolas, cinco foram reprovadas, e as demais tinham sido aprovadas em 1985. Os cinco reprovados provinham de turmas alfabetizadas com o método tradicional, mas também aqui o critério da reprovação não havia sido o (mau) rendimento, mas o excesso de faltas. As notas em todas as disciplinas só variavam (com raras exceções) entre MM (média) e MS (média superior). Os professores não estavam julgando rendimento, mas caracterizando a criança como mais ou menos aplicada e estudiosa.

Resultados da Terceira Etapa de Levantamentos

A fim de estudar, a fundo, o impacto dos dois programas sobre o **desempenho cognitivo e escolar** das crianças da amostra, resolvemos selecionar 20 crianças da amostra original e procuramos reconstituir os seus perfis de desempenho. Por um lado, reconstituímos as notas em todas as disciplinas durante os anos letivos anteriores e as acompanhamos posteriormente, até a decisão final dos professores (aprovação ou reprovação para o ano letivo de 1987), tomada em fevereiro de 1988. Por outro, controlamos os dados psicogenéticos, voltando a aplicar os testes

da massa, das regras e do realismo nominal, o que permitiu traçar perfis do desempenho cognitivo, de 1985 a 1987, nas três dimensões (pensamento lógico, moral e desempenho lingüístico), com intervalos de 24 meses da 1ª para a 3ª, e de 18 meses, da 2ª para a 3ª etapa.

Desta maneira, procuramos corrigir dois dados que dificultaram as conclusões no final do ano letivo de 1985: primeiro, ampliando o período de observação das crianças, que puderam consolidar sua psicogênese, atingindo, ou não, o equilíbrio no estágio concreto; segundo, controlando, dessa vez, efetivamente, o rendimento escolar — através das notas bimestrais e da prova do final do 3º ano, que testaria a competência da escrita, leitura e aritmética — para os dois métodos de alfabetização, com os mesmos critérios.

Cruzando os dados (das 20 crianças) do **desempenho cognitivo** com o método de alfabetização (ano letivo de 1987), obtivemos os seguintes dados apresentados no Quadro 11, do qual podemos apontar algumas tendências, quais sejam:

- As crianças do grupo experimental apresentavam uma pequena vantagem, estatisticamente significativa, no teste de conservação — *Kendall's tau C* = 0.3000; $p \leq 0.0852$ —, a qual reforçou um pequeno avanço que essas 10 crianças já assinalavam na 1ª etapa de levantamentos — *Kendall's tau C* 0.18000; $p \leq 0.2173$.
- As crianças do grupo tradicional apresentavam uma pequena vantagem no teste das regras — *Kendall's tau C* = -0.10000; $p \leq 0.3239$ —, no ano letivo de 1987, revertendo a situação inicial (1ª etapa de levantamentos em 1985) em que as dez crianças do grupo experimental igualmente haviam começado com uma relativa vantagem — *Kendall's tau C* = 0.10000; $p \leq 0.3239$.
- Os dois grupos de (20) crianças do estudo longitudinal não apresentavam diferenças em seu desempenho lingüístico (teste do realismo nominal) durante o ano letivo de 1987 — *Kendall's tau C* = 0.0000. Contudo, as crianças do grupo tradicional fizeram, em relação às crianças do grupo experimental maior progresso nessa escala psicogenética, considerando-se que as dez crianças do grupo experimental haviam começado com uma vantagem relativa em 1985 — *Kendall's tau C* = 0.20000; $p \leq 0.1379$.

O cruzamento do método de alfabetização com o rendimento escolar durante os três anos consecutivos dá uma vantagem inequívoca ao método tradicional. Se não havia nenhuma relação entre método e menções (de expressão e comunicação e matemática), em 1985 — *Kendall's tau C* = -0.06000 e 0.04000 — essa situação já se altera no ano subsequente, favorecendo claramente o método tradicional. O final do ano letivo de

Quadro 11 — Método de alfabetização x psicogênese (Piaget)

1. Massa (teste)	Método de Alfabetização					
	1ª etapa		2ª etapa		3ª etapa	
	Trad	Expe	Trad	Expe	Trad	Expe
Ñ cons	7 (70)	5 (50)	6 (60)	4 (40)	0	0
Interm.	2 (20)	4 (40)	2 (20)	4 (40)	8 (80)	5 (50)
Conser.	1 (10)	1 (10)	2 (20)	2 (20)	2 (20)	5 (50)
	N = 10 (100%)	N = 10 (100%)	N = 10 (100%)	N = 10 (100%)	N = 10 (100%)	N = 10 (100%)
	K's tau C = 0 18000 p ≤ 0 2173		K's tau C = 0 1600 p ≤ 0 2549		K's tau C = 0 3000 p ≤ 0 0852	
2. Regras (teste)	Método de Alfabetização					
	1ª etapa		2ª etapa		3ª etapa	
	Trad	Expe	Trad	Expe	Trad	Expe.
Imitar	4 (40)	3 (30)	2 (20)	2 (20)	0	0
Cooper	6 (60)	7 (70)	8 (80)	8 (80)	6 (60)	7 (70)
Codifi	0	0	0	0	4 (40)	3 (30)
	N = 10 (100%)	N = 10 (100%)	N = 10 (100%)	N = 10 (100%)	N = 10 (100%)	N = 10 (100%)
	K's tau C = 0 10000 p ≤ 0 3239		K's tau C = 0 02000 p ≤ 0 4568		K's tau C = -0 1000 p ≤ 0 3239	
3. Realismo (teste)	Método de Alfabetização					
	1ª etapa		2ª etapa		3ª etapa	
	Trad	Expe.	Trad	Expe	Trad	Expe
Nome = objeto	3 (30)	1 (10)	2 (20)	3 (30)	3 (30)	3 (30)
Interm.	7 (70)	9 (90)	8 (80)	7 (70)	5 (50)	5 (50)
Nome ≠ objeto	0	0	0	0	2 (20)	2 (20)
	N = 10 (100%)	N = 10 (100%)	N = 10 (100%)	N = 10 (100%)	N = 10 (100%)	N = 10 (100%)
	K's tau C = 0.20000 p ≤ 0.1379		K's tau C = - 0.10000 p ≤ 0.3074		K's tau C = 0.0000 p ≤ 0.5000	

1987 termina com um desastre para as crianças do grupo experimental: das dez crianças incluídas nessa amostra, sete são reprovadas, contra uma do grupo tradicional. A correlação entre método de alfabetização e menções é estatisticamente significativa e muito alta, em comunicação e expressão — *Kendall's tau C* = 0.75346; $p \leq 0.0016$ — e em matemática — *Kendall's tau C* = 0.48753; $p \leq 0.0251$.

Quadro 12 — Método de alfabetização x rendimento escolar (menções)

		Método de Alfabetização					
		1985		1986		1987	
Matemática		Trad.	Expe.	Trad.	Expe.	Trad.	Expe.
SS (+)		0	3 (30)	2 (20)	2 (20)	0	0
MS		7 (70)	2 (20)	4 (40)	2 (20)	6 (60)	0
MM (+/-)		2 (20)	5 (50)	4 (40)	5 (50)	2 (20)	4 (40)
MI (-)		1 (10)	0	0	1 (10)	1 (20)	6 (60)
		N = 10 (100%)	N = 10 (100%)	N = 10 (100%)	N = 10 (100%)	N = 10 (100%)	N = 10 (100%)
		K's tau C = -0.06000 $p \leq 0.4037$		K's tau C = 0.20000 $p \leq 0.2096$		K's tau C = 0.75346 $p \leq 0.0016$	
2. Comun. e Expres.		Método de Alfabetização					
		1985		1986		1987	
		Trad.	Expe.	Trad.	Expe.	Trad.	Expe.
SS (+)		0	2 (20)	3 (30)	1 (10)	0	0
MS		8 (80)	3 (30)	5 (50)	3 (30)	6 (60)	3 (30)
MM (+/-)		0	5 (50)	2 (20)	6 (60)	2 (20)	1 (10)
MI (-)		2 (20)	0	0	0	1 (10)	6 (60)
		N = 10 (100%)	N = 10 (100%)	N = 10 (100%)	N = 10 (100%)	N = 10 (100%)	N = 10 (100%)
		K's tau C = 0.04000 $p \leq 0.4336$		K's tau C = 0.44000 $p \leq 0.0370$		K's tau C = 0.48753 $p \leq 0.0251$	

Discussão dos resultados

A primeira etapa do estudo **Alfabetização e Linguagem** constatou a normalidade e homogeneidade cognitiva das crianças da amostra no

início de sua escolarização. Apesar de sua origem humilde (classe trabalhadora rural e urbana), as quase 300 crianças da amostra apresentaram um desempenho cognitivo que pode ser considerado normal, ou seja, as crianças encontravam-se no estágio do desenvolvimento esperado para a idade. As pequenas diferenças encontradas no desempenho das crianças se deviam a diferenças de idade e sexo. Não foi confirmada a hipótese de que as crianças da área urbana apresentariam um desempenho cognitivo superior às da área rural.

À luz desses dados, as possíveis diferenças no rendimento escolar das crianças da amostra, durante o ano letivo de 1985, não poderiam ser atribuídas a defasagens cognitivas encontradas no início da escolarização, mas sim a diferentes influências sofridas durante a alfabetização, na própria escola.

Os levantamentos da segunda etapa mostraram que os dois métodos de alfabetização em uso no Centro-Oeste, não se refletem diferencialmente sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças estudadas, depois do primeiro ano de escolarização. Não foi confirmada a hipótese de que o método experimental favorecia — mais que o tradicional — a psicogênese e o aprendizado das crianças.

Os levantamentos da terceira etapa mostraram, com toda a clareza, que o método experimental não promoveu a alfabetização das crianças estudadas, conforme o esperado. Ao contrário, em vez de assegurar a alfabetização integral de todas as crianças a ele submetidas, provocou número bem maior de reprovações que o método tradicional, depois de um período de três anos de escolaridade plena. Desta forma, a terceira hipótese do estudo também ficou rejeitada. O fracasso escolar maciço do grupo experimental é consequência direta deste método, que em nenhum aspecto demonstrou superioridade sobre o método tradicional, não se justificando sua generalização no Distrito Federal.

O que explicaria o total insucesso da nova metodologia e que consequências o insucesso escolar pode ter sobre as crianças no futuro?

O método experimental apresenta, como já foi dito, deficiências teóricas graves: não se calca na estrutura e dinâmica dos processos cognitivos, confunde estimulação motora com aprendizado e disfarça sua incompetência teórica com o manto do ecleticismo. As consequências práticas de sua implementação no DF foram graves; além dos recursos financeiros e humanos mobilizados e perdidos, provocou um desgaste moral junto a pais, professores e alunos que resistirão a qualquer inovação futura, temendo repetir o fiasco.

Adicionalmente aos fatores acima apontados, houve fatores externos ao método que igualmente contribuíram para o seu relativo malogro: a desorganização política do país e a incompetência da burocracia escolar

brasiliense. O primeiro fator resultou no absenteísmo; o segundo, na rotatividade do professor. Por semanas a fio, durante os três anos de duração da pesquisa, houve paralisação das aulas na área, afetando todas as crianças da rede pública, devido às várias greves de professores. A prática de remoção de professores de uma turma para outra, de uma escola e, até mesmo, de uma cidade-satélite para a outra, fez com que certas turmas da nossa amostra tivessem, por vezes, três professores-alfabetizadores diferentes, durante um ano letivo. Entre a saída de um professor e a entrada do próximo havia longos intervalos, sendo as aulas interrompidas durante semanas inteiras.

O absenteísmo e a rotatividade dos professores afetou as crianças dos dois grupos (experimental e tradicional), mas repercutiu de forma mais negativa sobre as crianças do primeiro grupo. Como o professor do grupo experimental confecciona o material didático, sua ausência da sala de aula, ou sua mera mudança, afeta mais diretamente o aprendizado das crianças. No caso do método tradicional, mesmo com a mudança ou ausência do professor, a criança dispõe do livro e do programa escolar, podendo estudar sozinha ou com auxílio de parentes ou professores auxiliares, improvisados.

Em suma: o método tradicional independe mais do professor que o método experimental. Paradoxalmente, nas condições atuais da (des) organização escolar brasileira, a alfabetização com o livro didático confere ao aluno mais autonomia e liberdade que o chamado método experimental.

Se o estudo **Alfabetização e Linguagem** descartou a tese do déficit, nos três primeiros anos da alfabetização, isso não quer dizer que o estudo tenha confirmado a teoria da equivalência funcional.

Ao contrário, acreditamos ter mostrado o ponto de inflexão, em que meras diferenças no aprendizado escolar, devidas a fatores que não dependem da criança, podem gerar deficiências cognitivas que, posteriormente, dificultam a aquisição do saber e de melhores condições de vida.

Estudos realizados com analfabetos adolescentes e adultos (Dauster, 1975; Freitag, 1984, 1987) mostram que o não-domínio da leitura e da escrita, enquanto técnicas de representação simbólica do mundo, dificulta, e até mesmo bloqueia, o atingimento dos patamares mais elevados da organização mental. O analfabetismo pode levar à consolidação dos estágios intermediários da psicogênese. O que deveria ser uma passagem ou transição de uma estrutura cognitiva para outra, conduzindo a um patamar de organização mais elevado, transforma-se em um nível de competência permanente, um estágio instável de organização do pensamento, que ora se utiliza (mal) de uma estrutura ainda não estabilizada, ora recai em uma estrutura de pensamento já parcialmente superada.

As crianças do grupo experimental da nossa amostra ameaçam ser esses intermediários permanentes, engrossando as fileiras dos 25 milhões de analfabetos brasileiros, pois se, não aprenderem a ler e a escrever, não podem adquirir, por conta própria, seus conhecimentos do mundo físico e social. O que ainda não é um déficit cognitivo nessa faixa etária (sete a dez anos de idade), pode vir a sê-lo, alguns anos depois, em consequência da alfabetização malsucedida.

Concluindo, o estudo **Alfabetização e Linguagem** não é nem uma apologia do método tradicional, nem uma crítica radical do método experimental. Com nosso estudo pretendemos mostrar que a **questão da alfabetização** no Brasil (ou em Brasília) não pode ser resolvida por fórmulas milagrosas. A alfabetização bem-sucedida requer mudanças estruturais globais que incluam a valorização da educação como tal, dos educadores e do sistema de ensino. Isto significa, entre outras coisas, a qualificação e a remuneração adequada do professor, sua permanência em sala de aula, turmas menores e infra-estrutura escolar suficiente — livros, cadernos, material didático, bibliotecas etc.

A introdução de novas metodologias de ensino exige uma fundamentação teórica sólida, pesquisa educacional séria e experimentação prévia (em pequenos grupos). Inovar para piorar é um desgaste que um sistema educacional, já em si precário, deveria evitar. Não há fórmulas simples e baratas para assegurar a alfabetização efetiva. Esta significa trabalho: trabalho sério de estruturação do pensamento por parte da criança; trabalho de transmissão de saber assimilável pela criança, por parte do professor; trabalho de valorização e melhoria do sistema educacional, por parte da sociedade e do Estado.

Referências bibliográficas

- BEREITER, C. & ENGLEMAN, S. **Teaching Disadvantaged children in the pre-school**. Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1966.
- BERNSTEIN, B. Social class and linguistic development: a theory of social learning. In: HALSEY, A. H.; ANDERSON, A.; FLOUD, J., orgs. **Education, economy and society**. New York, Free Press, 1961a.
- . Social structure, language and learning. **Educational Research**, 3(163-176) 1961b.
- CHIAROTTINO, Z. R. **Em busca do sentido da obra de Jean Piaget; pequena história das idéias e para a ação do psicológico num país de contrastes**. São Paulo, USP, 1982.
- DAUSTER, T. **A clientela do MOBREAL; análise do nível operatório do adulto analfabeto**. Rio de Janeiro, MOBREAL, CETEB, SEPES, 1975.

- FREITAG, B. **Der aufbau kindlicher bewusstseinsstrukturen im gesellschaftlichen kontext**, München. Fink-Verlag, 1984a.
- . **Diário de uma alfabetizadora**. Campinas, Papirus, 1988a.
- . Kulturvergleichende Piagetforschung in brasilien. In: AMMON, G. & EBERHARD, T. hrsg. **Kultur — identität — kommunikation**. Grenzen und Horizonte, München, Eberhard Verlag, 1988b.
- . **Language and cognition: a longitudinal study of brazilian school children**. Amsterdam, 1989. Paper presented to the 2nd. Regional Conference of the International Association for Cross-cultural Psychology.
- . **Linguagem e pensamento**. Washington, OEA, 1987.
- . **Piaget: encontros e desencontros**. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1985b.
- . Piagetianos em desacordo? Contribuição para um debate. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, (53):33-44, 1985a.
- . **Sociedade e consciência: um estudo piagetino na escola e na favela**. São Paulo, Cortez, 1984b.
- . COSTA, W.; MOTTA, V. **O livro didático em questão**. São Paulo, Cortez, 1989.
- et alii. **Alfabetização e linguagem**. Brasília, FAE, ANPOCS, 1986.
- HESS, R. D. & SHIPMAN, V. C. Early experience and the socialization of cognitive modes. **Child Development**, (36):869-889, 1965.
- HUNT, J. Mc. V. The psychological basis for using pre-school enrichment as antidote for cultural deprivation. **Merrill-Palmer Quarterly**, (10):209-248, 1964.
- MARCUCHI, I. **Linguagem e classes sociais; introdução crítica à teoria dos códigos linguísticos de Basil Bernstein**. Porto Alegre, Movimento, 1975.
- MONTOYA, A. O. D. **De que modo o meio social influi no desenvolvimento cognitivo da criança marginalizada?** Busca de uma explicação através da concepção epistemológica de Jean Piaget. São Paulo, USP, 1983. tese (mestrado)
- MORRONI, I. (1979-1985) Ver Projeto ABC.
- PATTO, M.H. de S. **A criança marginalizada para os piagetianos brasileiros: deficientes ou não?** **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, (51):3-12, 1984.
- org. **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo, TAQ, 1981.
- . **Privação cultural e educação pré-primária**. Rio de Janeiro, J. Olympio, 1973.
- PIAGET, J. **Biologie et connaissance**. Paris, Gallimard, 1967.
- . **Le jugement moral chez l'enfant**. Paris, PUF, 1973.
- . **Langage et pensée chez l'enfant**. Neuchâtel-Paris, São Paulo, Delachaux-Niestlé, 1976a.
- . **Où va l'éducation? Comprendre c'est inventer**. Paris, Denoel Gonthier, 1972.
- . **Psychologie et pédagogie**. Paris, Danoel Gonthier, 1969.
- . **La représentation du monde chez l'enfant**. Paris, PUF, 1976b.
- & INHELDER, B. **Le Développement des quantités physiques chez l'enfant**. Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé, 1941.

PROJETO ABC. Estudos experimentais em alfabetização. Brasília, Fundação Educacional do DF, 1984.

VAYER, P. Education psico-motrice et arrieration mentale. Paris, Dion, 1976.

———. Le dialogue corporel: l'action éducative chez l'enfant de 2 a 5 ans. Paris, Dion, 1978.

———. L'équilibre corporel, une approche dynamique des problèmes d'attitude et de comportement. Paris, Dion, 1980.

Recebido em 11 de novembro de 1989

Barbara Freitag, Doutora em Sociologia pela Universidade Livre de Berlim e Livre Docente pela Universidade Técnica de Berlim, é professora do Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília.

The research study Literacy and Language conducted in Brasilia between 1985 and 1988 analysed the effect on psychogenesis and on school achievement of different methods used to teach reading to 300 children enrolled in public primary schools. Children in the total sample were studied at the beginning and at the end of the 1985 school year. Twenty children were accompanied in regard to their cognitive and school development through 1988, by comparing the effects of the two methods on cognitive development (according to Piaget), and school performance (according to criteria of the Fundação Educacional do Distrito Federal). It was found (contrary to expectations) that children submitted to the experimental method — introduced in the area since 1980 — did not show any advantages (according to piagetian criteria) as compared to children taught how to read by the traditional method (text-book). Children in the experimental group who were supposed to show school acievement superior to those in the traditional group presented excessively high rates of failure after three years of full schooling. Conclusion: Innovating to make it worse does not make sense. The text-book (traditional) is a usefull crutch for the incompetent and absent teacher and a life-buoy for the needy child in the present Brazilian school misery.

La recherche Alphabétisation et Langage, réalisée à Brasilia, entre 1985 et 1988, a analysé l'effet des différentes méthodes d'alphabetisation sur la psychogenèse enfantine et sur la réussite scolaire de 300 enfants des écoles primaires publiques. Les enfants de l'échantillon global

ont été étudiés au début et à la fin de l'année scolaire de 1985. Vingt enfants ont été accompagnés dans leur réussite cognitive et scolaire jusqu'à 1988, confrontant les effets des deux méthodes d'alphabétisation sous le point de la réussite cognitive (d'après Piaget) et scolaire (selon les critères de la Fundação Educacional do Distrito Federal). Ont a constaté (le contraire de l'attendu) que les enfants soumis à la méthodologie expérimentale, introduite à partir de 1980, ne présentaient pas d'avantages (suivant les critères de Piaget) sur les enfants alphabétisés par la méthode traditionnelle (livre didactique). Les enfants du groupe expérimental, supposés capables de présenter une réussite scolaire supérieure à celle du groupe traditionnel, ont présenté hauts niveaux de redoublement, après trois ans de scolarité pleine. Conclusion: Innover pour rendre pis n'a pas de sens. Le livre didactique (traditionnel) est une béquille utile du professeur incompetent et absent et un gilet de sauvetage de l'enfant moins favorisé dans la misère scolaire brésilienne d'aujourd'hui.

La investigación Alfabetización y Lenguaje realizada em Brasília de 1985 a 1988 analisó el resultado de diferentes métodos de alfabetización a respecto de la psicogénesis infantil, y sobre el rendimiento escolar de 300 niños matriculados en escuelas elementales públicas. Los niños del amostraje global fueron estudiados en el inicio y al final del año lectivo de 1985. Veinte niños fueron acompañados en su actuación cognitiva y escolar hasta 1988, haciendo una comparación entre los efectos de los dos métodos de alfabetización en lo que se refiere a la actuación cognitiva (según Piaget) y actuación escolar (según los criterios de la Fundação Educacional do Distrito Federal). Se ha constatado (lo contrario de lo esperado) que los niños sometidos a la metodología experimental puesta en uso en el local a partir de 1980, no presentaban ninguna ventaja (de acuerdo com criterios piagetianos) en comparación con la metodología tradicional (livro didáctico). Los niños del grupo experimental, supuniéndose apresentaren un redimiento escolar mejor que las del grupo tradicional tubieron escores excesivamente altos de reprobación, después de tres años de escolaridad plena. Conclusión: Innovar, para piorar no es sensato. El livro didáctico (tradicional) es una muleta útil al maestro incompetente y ausente al mismo tiempo una salvavidas de los niños necesitados en la actual miseria escolar brasileña

O ensino supletivo — função suplência — no Brasil: indicações de uma pesquisa

Maria Clara Di Pierro Siqueira

Maria Virgínia de Freitas

Sérgio Haddad

Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI)

O artigo sintetiza as conclusões de duas pesquisas que compõem um "estado da arte" do ensino supletivo na função suplência no Brasil e que tratam, respectivamente, da política, estrutura e funcionamento e da teleducação. Consta que a clientela potencial para a educação básica no Brasil era constituída em 1980 por 60 milhões de jovens e adultos e descreve os programas de ensino supletivo criados a partir da Lei nº 5 692/71. O balanço da implantação do ensino supletivo aponta a não priorização da educação de jovens e adultos nas políticas educacionais vigentes no período, tendo por consequência recursos materiais e humanos escassos, atendimentos insuficiente, baixo rendimento escolar e despreparo dos educadores. O balanço da produção de conhecimentos sobre o emprego do rádio e da televisão no ensino supletivo revelou a incipiência das pesquisas neste campo da educação. Os estudos disponíveis revelam as constantes oscilações nas políticas públicas de teleducação, enquanto o setor privado conquista papel preponderante na produção e difusão de programas de ensino supletivo via rádio e TV. O descuido com as formas de recepção dos programas teleducativos é apontado como uma das causas dos baixos níveis de utilização e rendimento observados na educação a distância.

Apresentação

Este texto é uma síntese dos relatórios de pesquisa relativos a política, estrutura e funcionamento (Haddad & Siqueira, 1988) e teleducação (Haddad & Freitas, 1988) no ensino supletivo que compõem um projeto de investigação com o objetivo de apurar o "estado da arte" da função

suplência¹ no Brasil. À parte da pesquisa relativa a cursos e exames já foi concluída (Haddad et alii, 1987), e aquela relativa à metodologia do ensino de adultos foi iniciada em 1988.

A pesquisa sobre política, estrutura e funcionamento, relatada na primeira parte deste artigo, teve que desviar-se da intenção original de produzir um "estado da arte", ao invés de realizar um balanço da produção de conhecimento disponível. Optou-se por traçar um perfil quantitativo e qualitativo da implantação do ensino supletivo na função suplência após a Lei nº 5.692/71, que servisse de parâmetro para a análise das políticas elaboradas no período e das pesquisas a elas relacionadas.

A segunda parte do artigo procura estabelecer o "estado da arte" da teleducação na suplência no Brasil.

Primeira parte: Política, estrutura e funcionamento do ensino supletivo na função suplência

Quem Precisa do Ensino Supletivo?

É conhecida a situação do analfabetismo entre a população jovem e adulta em nosso País (Ferrari, 1987), somando em 1986, segundo a PNAD (IBGE, 1988), mais de 17 milhões, 20% dos que possuíam 15 anos ou mais de idade. Poucos, entretanto, conhecem a magnitude da clientela que potencialmente demanda programas de educação de adultos por não terem seguido a escola regular em idade própria. Cálculos baseados no recenseamento geral do Brasil de 1980 mostram que quase 60 milhões de brasileiros com 15 anos ou mais não haviam concluído os oito anos de escolaridade básica, mais de um terço dos quais eram analfabetos ou possuíam menos de um ano de instrução. A Tabela 1 descreve o fenômeno nos níveis regional e nacional; os números mostram que a clientela potencial do ensino supletivo é de 2,5 vezes superior à população de 7 a 14 anos em idade escolar, que em 1980 somava quase 23 milhões de crianças e adolescentes.

1 O ensino supletivo está formulado legalmente no Capítulo IV da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Nos artigos 24 a 28 são explicitadas suas finalidades, abrangência e formas de operacionalização. A Lei organiza o ensino supletivo em quatro funções: a suplência visa "suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria" (art. 24, a); o suprimento tem por objetivo "proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte" (art. 24, b); a aprendizagem consiste na formação metódica no trabalho complementar à escola regular a partir da 5.ª série do 1.º Grau, enquanto que a qualificação destina-se a profissionalização do nível do 2.º Grau (art. 27). As características do ensino supletivo foram melhor explicitadas no Relatório do Grupo de Trabalho que fundamentou a Lei nº 5.692/71 e no Parecer 699/72 do Conselho Federal de Educação, redigido pelo conselheiro Valnir Chagas. A pesquisa a que se refere este artigo restringiu-se à análise da função suplência.

Tabela 1 — Déficits de escolarização da população com 15 anos e mais — 1980 — Brasil

Região	UF	Popul. Total de 15 anos e mais	Não Sabem Ler e Escrever	%	Sem Instrução e menos de 1 ano de estudo	%	de 1 a menos de 4 anos de estudos	%	de 4 a menos de 8 anos de estudos	%
norte	ST	3 171 702	927 693	29,26	1 013 329	31,95	841 908	26,54	823 632	25,97
nordeste	ST	19 706 071	8 952 532	45,43	9 671 882	49,08	3 887 603	19,73	3 610 753	19,34
oeste	ST	4 450 345	1 125 058	25,28	1 227 359	27,58	1 051 269	23,62	1 321 055	29,68
sudeste	ST	34 079 602	5 739 165	16,84	6 162 966	18,08	7 023 860	20,61	12 395 291	36,37
sul	ST	12 133 466	1 972 082	16,25	2 090 473	17,23	2 717 569	22,40	4 970 501	40,97
Brasil	Tot	73 541 686	16 716 730	22,75	20 166 009	27,42	15 522 209	21,11	23 321 232	31,71

Fonte: IX Recenseamento Geral do Brasil — 1980 — BSE
Os Cálculos dos Autores.

A consciência destes fatos torna-se mais relevante face ao novo texto constitucional (Brasil, Constituição, 1988), que estende a obrigatoriedade do ensino fundamental público e gratuito àqueles que a ele não tiveram acesso na idade própria (art. 212, inciso I), conclamando o poder público e a sociedade organizada a envudar esforços para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental já na próxima década (idem, art. 60 da Disposição Transitória).

Um Breve Balanço da Implantação do Ensino Supletivo na Função Suplência

O ensino supletivo surgiu no Brasil bem antes de 1971, já que os exames de madureza remontam ao início do século e, desde a década de quarenta, as campanhas de alfabetização de adultos promovidas pelos governos federais legaram órgãos responsáveis por esta modalidade no interior dos sistemas estaduais de ensino.

A instituição do ensino supletivo na Lei nº 5.692/71, resultou, porém numa maior diversidade e organização da oferta de educação formal de adultos, obrigando as diversas esferas do poder público a se estruturarem e comprometerem-se de alguma forma na sua consecução.

De fato, nos anos que se seguiram à promulgação daquela Lei, o ensino supletivo alcançou uma implantação real através da criação de órgãos administrativos e programas educacionais destinados a jovens e adultos.

A administração e financiamento da educação de adultos

No âmbito federal, a dispersão e paralelismo entre os órgãos responsáveis pelo ensino supletivo foi uma característica marcante.

O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi criado em 1967, mas sua implantação efetiva se deu a partir de 1970, antes da promulgação da Lei nº 5.692/71. O órgão sempre gozou de grande autonomia em relação aos sistemas de ensino, e a tentativa inicial do Departamento Nacional de Educação de mantê-lo sob sua tutela foi frustrada. O MOBRAL esteve subordinado à Secretaria do Planejamento e à Presidência da República, e só recentemente (1986), quando de sua transformação em Fundação Educar, passou a subordinar-se diretamente ao Ministério da Educação². Mesmo assim sua autonomia financeira (devida à receita própria oriunda de incentivos fiscais) lhe possibilita autonomia em relação aos outros programas do ensino supletivo.

Os demais programas federais decorrentes da criação do ensino supletivo ficaram inicialmente a cargo do Departamento de Ensino Supletivo (DSU) do MEC, entre 1973 e 1979, período em que se gestaram os grandes projetos da área de suplência relativos aos exames supletivos de educação geral e profissionalizantes, aos Centros de Estudos Supletivos e ao Projeto LOGOS, entre outros. A partir de 1979, o ensino supletivo foi perdendo importância no interior da estrutura do Ministério da Educação, passando a constituir-se numa subsecretaria (SESU) subordinada à Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. Em 1986, a SESU foi extinta e suas atribuições diluídas nas Secretarias de Ensino Básico e de 2º Grau. O quadro recente é de total dispersão e diluição, sem que nenhum órgão federal coordene as ações de Ensino Supletivo.

A não prioridade do ensino supletivo na política educacional dos últimos anos pode ser revelada pelas despesas efetuadas com o setor

2 A transformação do MOBRAL em Fundação Educar merece considerações à parte. De início, ela poderia sugerir apenas uma mera mudança de nome. As transformações operadas no sistema político e a nova conjuntura impunham mudanças num órgão que ficara identificado como instrumento de legitimação ideológica do regime militar e ao qual se dirigiam denúncias de manipulação de dados, práticas de clientelismo político, número excessivo de funcionários e desperdício de recursos. As mudanças operadas no órgão podem não ter sido tão profundas como se poderia desejar, porém vão além da troca de siglas. Inicialmente, pode-se considerar positiva sua subordinação ao MEC e maior integração aos sistemas de ensino, embora ainda guarde grande autonomia. A Educar reduziu o contingente de funcionários nos órgãos centrais, porém não se pode afirmar que tenha superado a macrocefalia que caracterizou o antigo MOBRAL. As pesquisas e diretrizes pedagógicas elaboradas no âmbito da Educar Central continuam a não repercutir, senão eventualmente, nas práticas locais. O cômputo do atendimento do órgão continua a basear-se nos dados de conveniamento, e não no número de alunos realmente assistidos. O aspecto mais positivo das mudanças operadas na Fundação Educar refere-se à sua transformação de órgão executor em órgão de fomento e a flexibilidade dos convênios atuais. Anteriormente, o MOBRAL tinha uma prática extremamente centralizadora e verticalizada, em que o conveniamento implicava um "pacote pedagógico" que incluía desde a cartilha até a avaliação da aprendizagem. Nos dois últimos anos a Educar financiou projetos alternativos, com flexibilidade de metodologia e material didático. Assim, muitos municípios e entidades construíram projetos de educação básica de adultos específicos para sua realidade sócio-cultural com financiamento da Educar, alguns dos quais representam experiências de educação de jovens e adultos das mais qualificadas que se desenvolvem no País, no momento.

(Tabela 2). No período considerado, o governo federal não chegou a despendar sequer 0,5% dos gastos efetuados em educação e cultura com a educação de jovens e adultos, o que revela o descaso com que o MEC vem tratando este tipo de ensino.

Tabela 2 — Despesa realizada na função educação e cultura pelos órgãos federais da administração direta e os programas — 1982-1985

(Em Cr\$ 1 000)

ANO	DESPESA TOTAL	PROG DE ENS SUPLETIVO	%
1982	571 022	1 468	0,26
1983	1 133 493	4 093	0,36
1984	3 482 286	16 599	0,48
1985	16 771 238	27 392	0,16

Fonte: Anuários Estatísticos do Brasil 1985 e 1986 IBGE

No âmbito estadual verificamos que todas as secretarias de educação dos estados possuem algum órgão responsável pelo ensino supletivo, embora sua posição na estrutura administrativa seja extremamente variável.

A implantação é marcada por extrema diversidade, em que cada unidade da federação chegou a características e resultados bastante peculiares. Esta heterogeneidade da implantação, porém, não pode ser atribuída a um desejável esforço da adaptação da educação de jovens e adultos às características sócio-culturais de cada estado, pois tal adaptação não se configurou.

Parte desta diversidade resultou da liberdade conferida pela legislação federal para que os Conselhos Estaduais de Educação (CEES) viessem a normatizar o funcionamento do ensino supletivo nos estados, o que resultou numa enorme profusão de pareceres, resoluções e nomenclaturas. Esta liberdade possibilitou a implantação de projetos experimentais naqueles locais e, bem como períodos em que vigorou certa vontade política de implementar programas de educação de adultos adequados às características sócio-culturais da clientela e dotados de estrutura e funcionamento flexíveis. Outras vezes, porém, a autonomia conferida aos CEES resultou

em situações restritivas ou em privilégios ao setor privado. Permanece, pois, para uma melhor avaliação futura, a questão da contribuição que a liberdade conferida pela legislação aos conselhos teria dado à qualificação do ensino supletivo.

Se há um traço comum aos estados, este é sem dúvida a escassez de recursos materiais e humanos e a marginalização deste tipo de ensino. Em nenhum dos estados brasileiros pudemos verificar que o ensino supletivo se tenha configurado entre as prioridades da política educacional. Em todos eles, este serviço é marginal no interior das secretarias e políticas de educação, apresentando falta de recursos materiais e humanos e inúmeras dificuldades para ser implantado. A imagem que o cerca é ainda de um ensino de segunda categoria e de baixa qualidade, refletindo, de um lado, a persistência de um preconceito em relação ao ensino supletivo e, de outro, o ainda pequeno nível de desenvolvimento administrativo e pedagógico alcançado.

Os estados dedicam, em média, menos de 1% de suas despesas em educação e cultura à educação supletiva (Tabela 3).

Tabela 3 — Despesa estadual realizada na função educação e cultura (Cr\$ 1.000.000)

GRANDES REGIÕES E UNIDADES DA FEDERAÇÃO	1984			1985		
	TOTAL	ENSINO SUPLETIVO	%	TOTAL	ENSINO SUPLETIVO	%
BRASIL	5 406 286	28 110	0,52%	22 468 637	177 182	0,79%
NORTE	206 894	675	0,33%	987 603	3 605	0,37%
NORDESTE	840 692	9 806	1,17%	3 982 721	75 596	1,90%
SUDESTE	2 852 927	2 207	0,08%	11 696 695	72 920	0,62%
SUL	1 043 669	5 344	0,51%	3 888 878	18 209	0,47%
CENTRO-OESTE	462 104	10 078	2,18%	1 912 740	6 852	0,36%

Fontes: Ministério da Educação e Cultura. Serviço de Estatística da Educação e Cultura. Anuários Estatísticos do Brasil 1985 e 1986. IBGE.

Os órgãos estaduais responsáveis pelo ensino supletivo parecem acar qualquer projeto emanado do MEC que garanta o repasse de verbas

federais, independentemente de sua adequação à realidade local. Vale aí o ditado popular de que "a cavalo dado não se olha os dentes". Frequentemente encontramos em documentos avaliativos considerações relativas à inadequação dos métodos e conteúdos de programas federais como o supletivo primeiro grau ou o supletivo segundo grau via rádio, os tele-cursos de primeiro e segundo graus, o Projeto Logos II, etc., mas as secretarias estaduais de educação, pressionadas pela demanda e escassez de recursos próprios, mantêm estes programas.

Na **esfera municipal** é raro encontrarmos órgãos específicos responsáveis pela suplência, exceção feita às capitais dos estados mais populosos. Regra geral, as prefeituras mantêm convênios com a Fundação Educar para o Programa de Educação Básica (PEB), e sua ação se resume a uma eventual complementação dos salários dos professores pertencentes à rede municipal de ensino. Em raros casos encontramos prefeituras municipais com programas próprios de educação de adultos e mais raras, ainda são aquelas que atendem a suplência de 5ª a 8ª séries do 1º Grau ou o 2º Grau.

A Fundação Educar parece estar recuando, em 1989, de sua função de repassadora de recursos para programas municipais de educação de adultos. Tal medida seria decorrente da política de contenção dos gastos públicos federais e corresponderia à nova situação tributária oriunda da Constituição Federal. Esta decisão poderá, a curto prazo, desestruturar os poucos serviços de ensino supletivo oferecidos no âmbito municipal, já que a maior parte das prefeituras não possui estrutura financeira, administrativa ou pedagógica para municipalizar o ensino fundamental imediatamente, atendendo a demanda por creches, pré-escolas, educação de 1º Grau e de jovens e adultos, como determina a nova Constituição.

A participação do setor privado

Além do SENAI e SENAC, que vêm se responsabilizando em grande parte pelas funções qualificação e aprendizado, o setor privado participa diretamente da suplência na oferta de cursos livres preparatórios aos exames supletivos e de cursos supletivos com avaliação no processo. Como reflexo do pequeno poder aquisitivo da população que demanda a suplência, este tipo de oferta é pequena, só ganhando expressão nos centros urbanos de grande e médio portes da região centro-sul do país. Aí, onde uma parcela da população urbana precisa escolarizar-se para enfrentar um mercado de trabalho altamente competitivo e tem poder aquisitivo, o setor privado abocanhou grande parte da demanda de 5ª a 8ª séries do 1º e 2º Graus, valendo-se da escassa oferta de cursos públicos nestes níveis.

Em alguns casos, verificamos que a ação normativa dos CEEs favoreceu o setor privado, seja através da não autorização para a implantação de cursos públicos, seja através da recomendação para que estes não fossem implantados onde houvesse oferta por parte da rede privada.

Os mecanismos de participação da iniciativa privada na suplência não se resumem à oferta direta de cursos. O Governo Federal firmou, ao longo dos últimos 15 anos, diversos convênios com empresas ou fundações do setor privado ligadas às áreas editorial e de comunicações para a produção e veiculação de programas relacionados ao ensino supletivo.

Apesar da administração federal possuir órgãos específicos para esta finalidade como a Funtevê — Fundação Centro Brasileiro de Rádio e Televisão Educativas — o Ministério da Educação assinou diversos contratos com as Fundações Roberto Marinho e Bradesco e com a Rede Manchete de Televisão para a produção e difusão de programas de suplência pela TV (Telecursos 1^o e 2^o Graus, formação de professores leigos e alfabetizadores). Além dos recursos repassados diretamente para a produção dos programas, o setor privado é beneficiado também pela venda de “pacotes” de materiais didáticos, produzidos pelas editoras Abril, Bloch, Rio Gráfica, IBEP, entre outras.

Assim, apesar da pesquisa não constatar uma tendência geral à privatização do ensino supletivo, a iniciativa privada participa da oferta de suplência através de três mecanismos: diretamente (oferta de cursos), produzindo material didático e captando recursos para a prestação de serviços de teleeducação.

A colaboração da sociedade civil organizada

É possível identificar programas de escolarização de adultos, alfabetização e educação básica organizada a partir de movimentos sociais e organizações da sociedade civil como associações comunitárias, sindicatos, partidos políticos e igrejas. Embora numerosos, estes programas geralmente têm abrangência apenas local e nem sempre são conhecidos e divulgados, sendo difícil estabelecer-se uma caracterização geral ou controle estatístico mais rigoroso sobre eles. Algumas destas iniciativas recebem apoio governamental, através de convênios firmados com a Fundação Educator ou diretamente com o MEC.

Deste conjunto, destaca-se por sua maior abrangência o MEB (Movimento de Educação de Base), subordinado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, com atuação nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. A igreja católica mantém ainda numerosos cursos de alfabetização e suplência, ligados à rede de escolas confessionais ou ao trabalho pastoral.

Quadro geral de suplência no Brasil

Os esforços destes órgãos, entidades e esferas administrativas dotaram o ensino supletivo na função suplência de uma configuração, nos dias atuais, que está resumida na Tabela 4.

Tabela 4 — Níveis e modalidades de suplência

Nível	Programas	Entidades Promotoras	Características
Alfabetização de adultos e Cursos equivalentes a 1 ^o e 2 ^o série do 1 ^o Grau	PAF-PEI (até 1986)	MOBRAL. Educar em convênio com estados, municípios, empresas e organizações da sociedade civil.	Cursos de alfabetização e pós-alfabetização de adultos com duração total de dois anos, divididos em 4 semestres letivos. Os componentes curriculares são leitura e escrita, primeiras contas e noções de estudos sociais e ciências. Os professores são, quase sempre monitores leigos, sem nenhuma ou com precária formação pedagógica. Apenas em algumas redes de ensino é exigida habilitação de magistério. O material didático mais utilizado são as cartilhas produzidas pela Fundação Educar, embora muito outros materiais didáticos tenham sido produzidos.
	PEB (a partir de 1986)		
	Cursos Supletivos	Redes estaduais, municipais ou particulares do ensino. Organização da Sociedade civil, sindicatos, igrejas, etc.	
Suplência equivalente a 5 ^a a 8 ^a série do 1 ^o Grau	Cursos Supletivos	Redes estaduais, municipais e particulares de ensino.	Variam em estrutura e funcionamento. Em geral têm 2 anos de duração, divididos em 4 semestres letivos. Há ensino direto com frequência obrigatória, ensino semidireto, matrículas por disciplina, etc. Avaliação no processo ou nos exames.
	CES-Centro de Estudos Supletivos e Extensões	Redes estaduais de ensino com o apoio do MEC.	Ensino personalizado, através de módulos instrucionais. Avaliação no processo ou nos exames. Matrícula por disciplina. Orientação de aprendizagem no CES ou NES. Material didático do CETEB, FRM, IBEP, entre outros.
	SPG via rádio e TV	Funtevé, Fundações Roberto Marinho e Padre Anchieta. Redes de Rádio e TVs educativas e Rede Globo de TV.	Emissão diária de aulas televisadas e radiofônicas. Recepção organizada e controlada em telepostos e radiopostos. Material didático da FRM. Avaliação no processo ou em exames especiais.
	Exames de Educação Geral de 1 ^o Grau	Redes estaduais de ensino.	São oferecidos a pessoas com idade superior a 18 anos duas vezes ao ano, com matrícula por disciplina. Não há exigência de escolaridade superior.

Continua

Nível	Programas	Entidades Promotoras	Características
Suplência 1º Grau	Cursos Supletivos	Redes estaduais, municipais e particulares de ensino	Variam em estrutura e funcionamento. Em geral têm 1 ano e meio de duração. Há ensino direto e semi-direto, matrícula por série ou disciplina, avaliar no processo ou nos exames.
	CES - Centros de Estudos Supletivos e Extensões	Redes estaduais de ensino com apoio do MEC	Idem ao 1º Grau
	SSG via rádio e TV	Idem ao 1º Grau	Idem ao 1º Grau
	Projeto Logos II	Redes estaduais de ensino com apoio do MEC e assistência do CETEB	Habilitação de Magisterio para professores em exercício nas 1ª a 4ª séries do 1º Grau. Ensino personalizado a distância através de módulos didáticos, encontros pedagógicos e sessões em microensino.
	Exames de Educação Geral de 2º Grau	Redes estaduais de ensino	Oferecidos duas vezes ao ano, com matrícula por disciplinas, a pessoas com idade superior a 18 anos.

Os Níveis de Atendimento e o Rendimento Escolar na Suplência

Os problemas de informação

Ao longo da pesquisa preocupamo-nos em apurar dados sobre o atendimento escolar realizado através da suplência, com o objetivo de aferir a contribuição desta modalidade educativa para a democratização das oportunidades educacionais.

Surpreende a ignorância em que o próprio Ministério da Educação permanece em relação a este tema. O Serviço de Estatísticas da Educação do MEC só dispõe — e publicou recentemente — de dados oficiais referentes aos Exames Supletivos de Educação Geral e Profissionalizantes (MEC, 1988). Não encontramos dados nacionais sobre cursos, centros de estudos, habilitação de professores leigos ou teleducação. A última publicação que localizamos com dados a nível nacional datava de 1983 e referia-se aos anos imediatamente anteriores (Reunião Conjunta do CFE com os CEEs, 1983).

Procuramos então apurar um quadro nacional através da consulta às secretarias estaduais de educação. Ao longo dos dois últimos anos realizamos entrevistas com os dirigentes estaduais do ensino supletivo e mantivemos correspondência com os órgãos responsáveis pela suplência, coletando publicações e estatísticas oficiais. Este esforço permitiu a reunião de uma quantidade significativa de informações oficiais sobre a su-

plência nos estados, mas de pouca valia para uma análise metodologicamente mais rigorosa, já que os quadros assim compostos reúnem dados coletados segundo critérios distintos, organizados de forma muito heterogênea, cujas séries históricas não coincidem.

Esta experiência reafirmou uma conclusão já apontada exhaustivamente em pesquisas anteriores sobre a **necessidade premente de que o ensino supletivo seja adequadamente inserido no Sistema Estatístico Nacional**, do qual foi excluído em 1972 (Kerstenetzky et alii, 1979).

Um atendimento insuficiente

Vimos que a implantação do ensino supletivo na função suplência após a Lei nº 5.692/71 ocorreu em todo o território nacional. Apesar da fragilidade dos dados disponíveis, é possível afirmar que o atendimento escolar decorrente desta implantação se deu em níveis quantitativos absolutamente insuficientes face à demanda potencial por educação de jovens e adultos.

Tomemos como exemplo a alfabetização de adultos. Segundo dados fornecidos pela Fundação Educar e analisados por técnicos da Unesco, entre 1983 e 1985 o Brasil teria alfabetizado apenas 4,4% do número de analfabetos estimados no período, o mais baixo índice dentre os oito países analisados (Tabela 5).

Tabela 5 — Número de alfabetizados nos três últimos anos (1983/85) em relação ao número de analfabetos, por países

Países	N. de analfabetos	N. de alfabetizados	%
Brasil	18 716 847	823 893	4,4
Chile	681 039	126 521	18,6
Guatemala	1 619 909	86 011	5,3
Honduras	783 331	323 465	41,3
México	6 451 740	1 857 100	28,8
Nicarágua	185 930	56 525	30,4
Panamá	167 651	36 348	21,7
Peru	1 737 200	536 642	30,9
Total	30 343 647	3 846 505	12,7

Fonte: BECA. Carlos E. **Alfabetización y posalfabetización en América Latina (perfiles de proyectos y programas vigentes)**. Santiago. Unesco. Orealc. 1987. p. 28

A Unesco estimava que o Brasil precisaria alfabetizar entre 1981 e 1999, 935.843 indivíduos por ano para atingir a meta de eliminação do analfabetismo até o final do milênio (Beca, 1987).

Os dados mais recentes fornecidos pela Fundação Educar à pesquisa apontam uma substancial ampliação do atendimento realizado pelo órgão, superior a 1,2 milhão de indivíduos em 1987 (Tabela 6).

Tabela 6 — Demonstrativo de metas e conveniamento para educação básica — 1986 (dados acumulados até 30/11/86) e 1987 (dados acumulados até 02/03/88)

ANO	Previsão de Atendimento		Conveniamento				
	Classes	Alunos	Classes	%	Alunos	%	Nº de Convênios
1986	43 454	1 047 787	31 972	73	767 775	73	3 681
1987	57 751	1 282 957	55 982	96	1 210 074	94	8 732

Fonte: Relatório de Atividades da Fundação Educar — Período 1986
Demonstrativo Físico do SICOP — 87.

Estes dados, porém, referem-se a número de alunos atendidos, e não aos alunos alfabetizados. Segundo o documento da Unesco, no período 1983/1985, apenas 33,6% dos alunos inscritos nos programas da Fundação Educar logravam alfabetizar-se (Tabela 7).

Tabela 7 — População inscrita e alfabetizada anualmente por países (média dos anos 83/85)

Países	Pop. Inscrita	Evadidos	Não chegam a alfabetizar-se	Alfabetizados	%
Brasil	866 641	189 931	385 413	291 297	33,6
Colômbia (1)	971 599	153 750	18 384	799 465	82,3
Chile	61 361	9 175	9 992	42 174	68,7
Equador (2)	90 840	—	27 553	63 287	69,7
Guatemala	62 844	25 260	9 063	28 515	45,4
Honduras	126 080	12 741	5 549	107 796	85,5
México	1 245 600	626 567	—	619 033	49,7
Nicarágua	64 007	26 459	18 707	18 841	29,4
Panamá	5 610	897	—	4 713	84,0
Peru	257 373	—	78 492	178 881	69,5
Venezuela (1)	111 826	10 519	—	101 307	90,6
Total	3 863 787	1 055 325	553 153	2 255 309	
Porcentagens	100	27,3	14,3	58,4	

Notas: (1) Colômbia e Venezuela: a informação corresponde ao ano de 1985.
(2) Equador: a informação corresponde à média dos anos de 1983 e 1984.

Fonte: BECA, Carlos E. op. cit., p. 25.

Elevados índices de evasão e repetência são características das demais modalidades e níveis de suplência. Sobre os cursos seriados, centros de estudos supletivos e teleducação não foi possível reunir estatísticas consistentes, mas os poucos dados disponíveis confirmam a hipótese de um baixo rendimento. No que se refere aos exames de educação geral, os índices de aprovação oscilam entre 23% a 37% no 1º Grau e 26% a 39% no 2º Grau.

As pesquisas revelam que os mecanismos de seleção sócio-econômica já identificados no ensino regular se reproduzem no ensino supletivo. Assim, conseguem prosseguir seus estudos pela via supletiva os estudantes com maior vivência urbana, renda mais elevada e que desfrutam de melhores condições de vida em relação aos demais. Aqueles jovens e adultos que iniciam tardiamente sua vida escolar nos programas de alfabetização não seguem estudos no ensino supletivo. A suplência opera principalmente como complemento do ensino regular, propiciando a terminalidade dos estudos no grau imediatamente pretendido a alunos oriundos do sistema regular de ensino, defasados em idade ou evadidos em virtude da necessidade de trabalhar.

A Formação do Educador de Adultos

A Lei nº 5.692/71 determina, em seu artigo 32, que o "pessoal docente do Ensino Supletivo terá preparo adequado às características especiais deste tipo de ensino, de acordo com as normas estabelecidas pelos Conselhos de Educação".

Este dispositivo da Lei raramente foi respeitado. A pesquisa revelou que o ensino supletivo é aquele que menor espaço obtém em relação à formação, qualificação e atualização dos seus educadores.

Parcela significativa dos educadores que atuam na suplência, especialmente dos alfabetizadores, são leigos, exercendo o magistério na condição de "monitores", em regime de voluntariado ou como bolsistas sem vínculo empregatício. Esta última é a modalidade de contrato adotada pela Fundação Educar.

São raras as faculdades de educação ou cursos de magistério que oferecem ao menos uma disciplina neste campo de conhecimento, e mais raros ainda os que oferecem alguma possibilidade de especialização. Logo, descontada a grande quantidade de professores leigos que trabalham em cursos supletivos, aqueles credenciados não o são para o específico de sua função. O espaço para a reflexão sobre a prática reciclagem ou formação em serviço do educador de adultos também é bastante restrito.

Em alguns estados, pudemos reconhecer diferenças nas exigências de qualificação para o exercício do magistério no ensino regular e suple-

tivo, com vantagens para o primeiro. Em outros, a atribuição de aulas para a suplência só pode ocorrer de maneira complementar ao ensino regular, demonstrando uma nítida tendência ao não reconhecimento do ensino supletivo e, conseqüentemente, do educador de adultos.

Segunda parte: Suplência via rádio e TV — um balanço da produção de conhecimento

Fruto da combinação de **educação com comunicação de massa**, a teleducação — ou ensino a distância — teve sua origem no começo deste século, na Europa e nos Estados Unidos, com os primeiros estudos por correspondência voltados para a qualificação técnica da força de trabalho. Na década de 40, o rádio foi incorporado à educação a distância e, alguns anos depois, o mesmo ocorreu com a televisão.

Mas é no final da década de 60 que o uso dos meios de comunicação em educação ganha força a nível mundial e aparece como proposta redentora de “carências educacionais” em países como o Brasil. Essa visão foi amplamente impulsionada a partir da Unesco, e acompanhava o movimento de utilização da tecnologia educacional na perspectiva da educação permanente.

Os argumentos a favor da ampliação do uso da teleducação no Brasil apontavam que, a partir do trabalho de relativamente poucos profissionais (educadores e comunicadores) e por isso podem ser os melhores, pode-se atingir um grande número de pessoas dispersas pelo território, usando-se materiais didáticos de muito boa qualidade e a custos reduzidos.

Além disso, o ensino a distância permite que o telealuno estude, tanto em grupo como individualmente, podendo fazê-lo na sua própria casa ou local de trabalho, evitando perda de tempo e dinheiro com locomoção. Soma-se a isso tudo o fato de que nesse tipo de ensino é o aluno quem determina o ritmo de estudo segundo suas capacidades e disponibilidades.

Pedagogicamente, a grande contribuição da teleducação seria o rompimento com a extrema dependência do aluno em relação ao professor, verificada na escola tradicional. Ao utilizar-se de diferentes formas do ensino a distância o aluno estaria desenvolvendo sua capacidade de estudar sozinho, sua autodidaxia.

A possibilidade de tamanhas vantagens gerou um grupo de ferrenhos defensores da teleducação, que obtiveram como primeira vitória a concessão de canais de tv com fins exclusivamente educativos. Além de educadores, também profissionais da área de comunicações e militares empenharam esforços no sentido do fortalecimento do ensino a distância em nosso País.

Assim é que o uso do rádio, do cinema e, sobretudo, da televisão, é incentivado no Plano Setorial de Educação referente ao período 1972-1974.

No caso particular da função suplência, é no Parecer — CFE 699/72 que encontramos a base legal do uso dos meios de comunicação de massa na educação de jovens e adultos. Nele, o relator Valnir Chagas considera que, apesar da timidez das experiências até então realizadas, podia-se pressentir “mais por intuição do que em face de comprovações objetivas” que nos meios de comunicação encontrar-se-ia em potencial uma resposta a muitos problemas da esfera educacional.

Esse parecer apontava que o ensino supletivo deveria partir da escola tradicional, a “escola-endereço”, e caminhar no sentido de libertar-se das amarras por ela apresentadas, atingindo graus cada vez maiores de “supletividade”, chegando progressivamente à “escola-função”. E é neste caminho rumo à “escola-função” que se situa o uso adequado da tecnologia e dos meios de comunicação. O conselheiro Valnir Chagas aponta que, se em todas as modalidades de ensino supletivo eles podem ser empregados no menos como recurso auxiliar, nas funções suplência e suprimento eles devem ser empregados como recurso predominante ou único.

Nesses 17 anos que nos separam desse Parecer, vários projetos de suplência foram implantados, por iniciativa governamental ou particular, fazendo uso do rádio e TV, alguns com abrangência nacional, dentre eles:

1. **Curso Supletivo de 1º Grau, II Fase, do Projeto Minerva**, do Serviço de Radiodifusão Educativa do MEC, atendendo alunos de 5ª a 8ª séries do 1º Grau através do rádio. Foi ao ar de 1972 a 1981.

2. **Curso Supletivo de 1º Grau pela TV “João da Silva”**, produzido pela Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa (FCBTVE), do MEC, e destinado às quatro primeiras séries do 1º Grau. Foi ao ar de 1973 a 1981.

3. **Telecurso de 2º Grau**, via TV, mantido pela Fundação Roberto Marinho em convênio com a Fundação Padre Anchieta. Foi ao ar pela primeira vez em 1978, e em 1985 foi reformulado, passando a ser mantido pelas Fundações Roberto Marinho e Bradesco.

4. **Telecurso 1º Grau — SPG**, via rádio e TV, produzido pela Fundação Roberto Marinho em convênio com a Universidade de Brasília e com o apoio técnico e financeiro do MEC. Foi ao ar pela primeira vez em 1981, substituindo, no rádio, a programação do curso do Projeto Minerva e, na TV, o curso “João da Silva”.

Para o planejamento, o controle e a avaliação dos projetos teleducativos, toda uma estrutura administrativa foi montada, fundamentalmente a partir do MEC.

No entanto, as pesquisas referentes aos órgãos responsáveis e aos projetos teleducativos (ponto de partida para o presente estudo) não nos permitem a construção de um quadro avaliativo consistente que evidencie sua eficácia e suas falhas. O número de obras é relativamente pequeno; a maior parte delas dedicou-se à recuperação de diferentes aspectos histórico-descritivos; muito poucas analisam e interpretam os dados; quase sempre privilegiam o aspecto quantitativo e ignoram a vivência das pessoas envolvidas nos projetos, particularmente os alunos; e, em geral, apresentam caráter exploratório e não permitem generalizações.

A leitura e a análise dos escritos produzidos permitem apenas a indicação de algumas questões que necessitariam de maiores e mais aprofundados estudos para sua comprovação ou rejeição. Uma síntese das questões que nos pareceram mais relevantes, e que poderiam orientar futuros estudos e contribuir no estabelecimento de políticas públicas, é apresentado a seguir.

O Público e o Privado

A reconstituição histórica da implantação e do funcionamento dos sistemas teleducativos no Brasil evidencia uma ausência de coerência, coordenação e unificação por parte da ação do Estado.

Entre 1971 e 1981 tivemos seis diferentes órgãos responsáveis pela teleducação a nível nacional, todos eles subordinados ao MEC: o Serviço de Radiodifusão Educativa (SRE), a Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa (FCBTVE), o Programa Nacional de Teleducação (Prontel), e o Departamento de Aplicações Tecnológicas (DAT), a Secretaria de Aplicações Tecnológicas (SEAT), e a Funtevê, que, embora mantendo o nome de Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa, emcampou as atividades do SRE e da SEAT. Desde 1981, é a Funtevê o órgão federal responsável pela teleducação, tanto no que diz respeito ao uso do rádio como da TV e do cinema. Embora o órgão permaneça o mesmo nesses sete anos, modificou-se sua situação estrutural: em 1988 a Funtevê foi transferida do Ministério da Educação para a Casa Civil.

É um suceder de siglas e órgãos que corresponde a um suceder de planos, em geral não implantados. Soma-se a essa instabilidade uma série de conflitos entre os diferentes órgãos.

O Prontel e a FCBTVE, por exemplo, pouco se entenderam com relação às suas respectivas atribuições de coordenação e execução da Portaria Interministerial MEC/Minicom n.º 408/70, que estipulava a obrigatoriedade de cinco horas semanais de programação educativa nas emissoras comerciais.

Mas os conflitos não se ativeram aos limites do MEC. A partir da criação da Radiobrás, Empresa Brasileira de Radiodifusão, vinculada ao Ministério das Comunicações, em 1975, instaura-se uma silenciosa guerra entre o MEC e o Minicom na disputa pelo controle das emissoras educativas de rádio até então pertencentes ao MEC.

Enquanto os órgãos governamentais consumiam o tempo em conflitos, substituições e reformulações de planos, grupos empresariais privados souberam agir coerentemente com seus interesses e ocupar o espaço que o setor público não conseguiu (ou não quis) ocupar. Para tanto, esses grupos conquistaram o apoio de setores governamentais para seus projetos.

Assim é que, hoje, a palavra teleducação é muito mais facilmente associada à Fundação Roberto Marinho do que a Funtevê. Na área de suplência a distância, as programações da Fundação Roberto Marinho dominam todo o território nacional, proporcionando-lhe, no mínimo, prestígio junto à população e às autoridades.

Ao que tudo indica, a Fundação tem sido beneficiada em detrimento do avanço do setor público: as verbas que ela tem recebido do MEC são consideráveis (em 1981 essas verbas foram superiores ao orçamento da Subsecretaria de Ensino Supletivo). Além das verbas que são fruto de convênios, há que se considerar, também, as vendas de material impresso dos telecursos para as secretarias estaduais de educação.

A presença da Fundação Roberto Marinho se faz sentir de maneira diversa nas programações via rádio e TV. Os cursos de suplência via rádio são assumidos pela Funtevê e não há programação daquela Fundação nesse sentido. Mesmo assim, tais cursos a beneficiam, pois o material didático por eles utilizados é o mesmo que acompanha os cursos pela TV produzidos pela Fundação Roberto Marinho. Esse material é vendido diretamente aos alunos ou às secretarias de educação e demais entidades que mantêm recepção organizada desses cursos.

Essa curiosa divisão de responsabilidades, onde uma empresa privada domina a produção de programas educativos via TV e de materiais impressos, e um órgão público domina a programação educativa via rádio, "adequando" os referidos materiais impressos à linguagem radiofônica, não é discutido por nenhum autor em nenhuma das obras consultadas. Aparentemente, trata-se de uma divisão "natural".

Também em outros níveis essa divisão se faz presente. A produção (para TV e material impresso) tem sido dominada pelo setor privado, mas o financiamento dessa produção, ao menos em parte, tem contado com a contribuição das verbas públicas.

Ao nível da emissão e da recepção, cria-se uma dicotomia: a Rede Globo coloca a programação no ar e daí para frente a responsabilidade (de recepção e avaliação) é das secretarias de educação.

A organização da recepção e o acompanhamento do aluno, fundamentais para o pleno aproveitamento das potencialidades dos cursos via rádio e TV, têm ficado a cargo dos órgãos responsáveis pela educação nos estados e municípios. Mas, ao não participarem da elaboração do projeto, tais órgãos encontram-se "distantes" dos mesmos e, além disso, as verbas de que dispõem não são suficientes para arcar com os custos de implantação dos centros de recepção organizada (instalações, equipamentos e orientadores de aprendizagem). Assim, na mesma medida em que há consenso entre os mais diferentes autores sobre a necessidade de um efetivo acompanhamento do aluno, há também unanimidade com relação ao fato de que ele praticamente não tem acontecido. Não poucas vezes o papel das secretarias estaduais de educação tem sido, apenas, o de compatibilizar as datas dos seus exames supletivos com o calendário dos telecursos.

Atendimento dos Cursos via Rádio e TV

Não se sabe ao certo o tamanho da população atingida pelos cursos via rádio e TV.

Há vários tipos de "uso" desses cursos: há quem os siga como forma de preparo aos exames supletivos; há quem os siga como meio auxilia a outras formas de preparo aos exames; e há quem os siga apenas por interesse de "atualização" de conhecimentos. Em todos esses casos há ainda outras diferenças, pois há aqueles que seguem os cursos regularmente e há os que os seguem apenas esporadicamente. Sem falar nos diferentes usos do material impresso, muitas vezes adquirido independentemente das aulas via rádio ou TV.

Tamanha variedade de situações dificulta extremamente o conhecimento da extensão da ação dos projetos teleducativos. O único estudo mais abrangente relativo a cursos via rádio (IPEA, 1976) aponta que a população atingida por tais cursos no início da década de 70 não chegava a 0,5% da clientela potencial. E, no caso dos cursos via TV, a disparidade dos dados é tamanha que, enquanto uma pesquisa (Oliveira, et alii, 1980) afirma que em 1979 apenas a clientela do Telecurso 2º Grau nos Estados de São Paulo e Rio de Janeiro atingira cerca de 675 mil alunos, um estudo da Unesco, citado por Barreto (1986) aponta que, no ano seguinte, o número de alunos atingidos pelos múltiplos serviços de educação não-formal a distância em todo o Brasil somava apenas 90 mil estudantes.

Assim, na ausência de dados seguros e confiáveis, os números deixam de ser fonte de conhecimento.

O Telealuno

Entre os alunos dos cursos de suplência de 1º Grau via rádio ou TV, os estudos apontam predominância de alunos solteiros e trabalhadores, sendo que os alunos de cursos via rádio apresentaram média de idade mais elevada do que os que seguem cursos pela TV, cuja maioria situou-se entre 16 e 22 anos. No entanto, não há nas obras consultadas nenhuma possível explicação para essa diferença de idade.

Alterações significantes aparecem quando observamos os alunos que seguem cursos de suplência de 2º Grau via TV. Diferenciando-se tanto dos telealunos de suplência de 1º Grau como dos alunos que seguem cursos com avaliação no processo, e dos candidatos aos exames de suplência de 2º Grau (Haddad et alii, 1987), os alunos da suplência de 2º Grau via TV apresentaram maioria de casados e de não trabalhadores. Tal população é formada por um expressivo conjunto de mulheres, donas-de-casa que, embora não exerçam atividade remunerada, são impedidas pelos afazeres domésticos e cuidados maternos de frequentarem cursos.

Apesar das dificuldades em se traçar um perfil do telealuno de suplência, há uma característica que salta aos olhos, pois se faz presente em todos os estudos que investigaram o problema, não só entre a clientela e cursos a distância como também entre clientela de cursos com avaliação no processo e de exames de suplência. A maioria desses alunos é evadida da escola regular.

Os alunos que iniciam sua escolarização através do próprio ensino supletivo "desaparecem" ao longo do processo e estão praticamente ausentes das estatísticas referentes à suplência de 5ª a 8ª série do 1º grau.

Assim, observamos no ensino supletivo a mesma tendência elitizante presente na escola regular. A teleducação, apesar de todas as suas propagandeadas vantagens, também não foi capaz de transformar tal situação.

Aprovação e Reprovação

A seletividade no ensino é também registrada quando observamos que o desempenho de alunos dos cursos de suplência via rádio e TV, seja nos exames de suplência, seja em outros tipos de avaliação, apontaram altíssimos índices de reprovação: sempre superior a 50%.

As pesquisas que compararam o desempenho dos alunos dos cursos via TV nos exames de suplência como o desempenho do conjunto dos candidatos não encontram diferenças significativas entre os resultados. Já as pesquisas que fizeram o mesmo tipo de comparação focalizando o desempenho dos alunos dos cursos via rádio, observaram que esses

alunos apresentaram sempre os mais elevados índices de reprovação nos exames de suplência. Essas pesquisas não permitem sequer hipóteses explicativas a respeito do pior desempenho dos alunos dos cursos via rádio.

As pesquisas voltadas para o desempenho de telealunos também evidenciaram uma tendência à correlação positiva entre nível sócio-econômico e desempenho nas avaliações. Apenas deve-se considerar que, no caso do desempenho de telealunos, o número de estudos é bastante menor, sendo, portanto, maior a necessidade de outras pesquisas.

Formas de Recepção

Predomina entre os autores pesquisados a opinião de que a eficácia dos cursos ministrados via rádio ou TV depende, em grande parte, da forma de recepção utilizada. Segundo os autores a melhor forma é a "recepção organizada".

Entende-se por recepção organizada aquela que é realizada em centros de recepção ou telepostos, em horário determinado e contando com a orientação de um monitor, que, por sua vez, é supervisionado pela entidade responsável pelo teleposto.

Uma das vantagens dos cursos de educação a distância seria o seu baixo custo; mas, se para sua eficácia há que se arcar com as estruturas dos telepostos, o seu custo se eleva.

Por outro lado, como o horário da emissão dos programas é decidido pelas emissoras, ele dificilmente se adequa às possibilidades de funcionamento de um teleposto. Para o bom funcionamento seria necessário, então, que cada teleposto contasse com aparelhos videocassete ou tocafitas, o que elevaria ainda mais os custos.

Assim, nos últimos anos, a tendência observada é a da existência de núcleos de recepção organizada apenas em instituições que tenham condições de arcar com seus custos e contem com uma clientela segura: penitenciárias, universidades e projetos assistenciais de grandes empresas.

Na ausência de centros que possam garantir a recepção **organizada**, ou mesmo apenas a **controlada**, resta a alternativa da recepção livre; mas a recepção **livre** parece ser alternativa apenas para o aluno que já conquistou condições de aprendizagem independente de orientação. A autodidaxia se constitui menos em objetivo a ser alcançado do que em pré-requisito. Pré-requisito este cujo domínio é de parcela bastante restrita de nossa população.

Participação da Clientela

Evidenciou-se, nos estudos e pesquisas analisados, que os produtores dos cursos de suplência via rádio ou TV encontram-se completamente distanciados da população à qual se destinam os cursos.

Entre os cursos pesquisados, nenhum teve seu planejamento baseado em pesquisa junto à clientela potencial. Assim, os cursos que em geral são produzidos no eixo Rio-São Paulo, acabam por dirigir-se a um aluno genérico, que tanto pode estar em São Paulo como na Bahia ou no Amazonas.

Além disso, observou-se que também não são feitas avaliações sistemáticas dos projetos; o que poderia contribuir para possíveis reformulações dos mesmos ou para o planejamento de cursos futuros.

A ausência de centros de recepção organizada dificulta ainda mais a avaliação do que ocorre. Em geral, os produtores colocam no ar os programas e não têm nenhuma forma de contato sistemático com quem os acompanha.

Mas o aluno não está ausente apenas nos momentos de planejamento e avaliação. Também a proposta pedagógica, ao menos de parte dos projetos analisados, não valoriza a sua participação e o seu conhecimento.

Pode-se dizer que, ao invés de se estimular a autonomia do aluno, objetivo proposto pelos teóricos da teleducação, mantém-se uma relação de total dependência; ele não é estimulado para debater (o que seria impossível, dado seu isolamento) ou encontrar soluções. A reflexão que se estimula no aluno é, na maior parte dos cursos pesquisados, apenas no sentido de encontrar a resposta esperada: uma "reflexão" dirigida e programada, que não chega nunca a influir nos destinos do próprio curso.

Custo e Financiamento dos Projetos

Para que se possa avaliar corretamente a contribuição dos cursos via rádio ou TV para a democratização do ensino, há que se considerar os custos dos mesmos e quem os paga.

Nos cursos via rádio, os autores apontam que os custos são muito altos tendo em vista os resultados apresentados. No caso dos cursos via TV, não há um posicionamento claro, devendo os custos de veiculação e produção ser muito altos.

Tanto em um caso como em outro, os projetos, na quase totalidade, são financiados pelo Estado e cada vez mais através do repasse de verbas a instituições privadas.

Se a relação custo/benefício foi pouco estudada, menos ainda o foi o financiamento dos projetos. Não há, nas obras estudadas, análises aprofundadas e conclusivas acerca do significado da inversão de verbas públicas em projetos teleducativos, seja através do repasse a entidades privadas, seja através da produção assumida diretamente pelo Estado.

Os cursos de suplência via rádio e a democratização do ensino

Os discursos dos autores que defendem a teleducação apresentam em geral uma visão sistêmica, onde não há contradições e o otimismo chega a ser, muitas vezes, ufanista. No entanto, apesar da escassez dos dados, a realidade mostrou-se bastante contrastante com tal otimismo.

A carência de núcleos de recepção organizada devidamente aparelhados e os horários restritivos das emissões têm limitado o público que a eles pode ter acesso. A ausência, por parte dos projetos, de um acompanhamento sistemático aos alunos também se constitui em fator limitante, visto que exige do aluno que tenha já conquistado a capacidade de estudar sozinho, que tenha autodidaxia, capacidade esta adquirida em geral na escola. As pessoas que nunca freqüentaram a escola, ou que, por inúmeros motivos, tenham tido uma escolaridade conturbada (reprovações e interrupções), sem ter conseguido concluir ao menos as quatro primeiras séries do 1º Grau, dificilmente conseguem desenvolver a autodidaxia necessária para poderem acompanhar sozinhas os cursos através do rádio ou da TV.

Assim, de acordo com os dados fornecidos pelos estudos e pesquisas analisados, a teleducação, pelo menos até o momento e na forma em que está estruturada, não se constitui em alternativa à escola, antes necessita dela para desenvolver no aluno as capacidades necessárias ao bom acompanhamento dos telecursos.

Dessa forma, as oportunidades de escolarização, garantidas ao nível formal pelos projetos de suplência via rádio ou TV, sofrem inúmeras limitações na prática e acabam, assim, como as demais ofertas de ensino, atendendo parcela restrita da população.

Referências bibliográficas

BARRETO, Elba de S. de Sá, coord. **Ensino supletivo em São Paulo**; entre as ricas experiências e pobres resultados. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1986, 148p.

-
- BECA, Carlos E. *Alfabetización y posalfabetización en América Latina: perfiles de proyectos y programas vigentes*. Santiago, UNESCO, OREALC, 1987. p.28.
- BRASIL. Constituição, 1988. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, Senado Federal, 1988.
- FERRARI, Alceu R. *Escola e produção do analfabetismo no Brasil*. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 12(2): 81-96, jul./dez. 1987.
- HADDAD, Sérgio & FREITAS, Maria Virgínia de. *Diagnóstico dos estudos e pesquisas sobre cursos supletivos: função suplência — via rádio, televisão e correspondência*. São Paulo, CEDI, 1988. 159p.
- & SIQUEIRA, Maria Clara di Pierro. *Diagnóstico dos estudos e pesquisas sobre política, estrutura e funcionamento do ensino supletivo na função suplência: relatório final*. São Paulo, CEDI, 1988.
- HADDAD, Sérgio et alii. *Ensino supletivo no Brasil: o estado da arte*. Brasília, INEP/REDC, 1987. 136p.
- IBGE. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios — 1986*; v. 10, t.1: Brasil e grandes Regiões. Rio de Janeiro, 1988.
- IPEA. *Rádio educativa no Brasil: um estudo*. Brasília, 1976. 167p.
- KERSTENETZKY, J. et alii. *Indicadores sociais da educação*. In: PROJETO Educação. Brasília, Senado Federal, Universidade de Brasília, 1979. v. 3, p.62.
- MEC. Serviço de Estatística da Educação e Cultura. *Sinopse estatística: ensino supletivo: exames — 1984/1985/1986*. Versão preliminar. Brasília, 1988. 202p.
- OLIVEIRA, João Batista Araújo et alii. *Telecurso 2: Grau*; relatório apresentado à Fundação Roberto Marinho e à Fundação Padre Anchieta. Rio de Janeiro, s. ed., 1980. 1v.
- REUNIÃO CONJUNTA DO CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO COM OS CONSELHOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO DOS TERRITÓRIOS E DO DISTRITO FEDERAL, 19. Brasília, 1983. *O ensino supletivo no Brasil*. Brasília, Conselho Federal de Educação, 1983.

Recebido em 19 de março de 1989

Maria Clara Di Pierro Siqueira, graduada em Geografia pela Universidade de São Paulo, é assessora do Programa de Educação e Escolarização Popular do Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI); Maria Virgínia de Freitas, graduada em Sociologia pela Universidade de São Paulo, é professora dos cursos supletivos do Colégio Santa Cruz, SP; e Sérgio Haddad, Mestre em Sociologia da Educação pela Universidade de São Paulo, é secretário-geral adjunto do CEDI.

The article summarizes the results of two researches on basic adult education which focus on policy, structure and functioning, and on tele-education. The article concludes that the potential constituency for basic education in Brazil was made up of sixty million youth and adults and describes the basic adult education programs created on the basin

of the law 5.692 of 1971. The evaluation of the implementation of basic adult education points out that the education of youth and adults was not a priority in that period. This lack of priority is shown by the allocation of scarce human and material resources, insufficiently-prepared educators and low student performance. An evaluation of theories produced about the use of radio and television for basic adult education shows how incipient were the researches done on this field of education. The studies available show the lack of direction in the public tele-education policies, while the private sector assumes a major role in the production and broadcasting of adult education courses on radio and television. The lack of care with the forms for reception of tele-education programs is seen as one factor leading to the low level of utilization and performance of tele-education.

L'article fait une synthèse de deux recherches sur l'enseignement des adultes hors circuit traditionnel au Brésil. L'une, en ce qui concerne la politique, structure et fonctionnement, et l'autre, la teleducation. Il constate que 60 millions de jeunes et adultes peuvent être potentiellement touchés par un programme d'éducation de base et décrit les programmes d'enseignement d'adulte créés à partir de la Loi 5.692 de 1971. Le bilan de la mise en marche de programmes gouvernementaux pointe vers la non priorité à l'éducation de jeunes et adultes dans le cadre de l'ensemble de la politique d'enseignement ayant cours dans la période, en ayant comme conséquence une pénurie de ressources humaines et matérielles, l'insuffisance d'assistance, le bas rendement scolaire et la non préparation des éducateurs. En ce qui concerne l'emploi de la radio et de la télévision pour l'enseignement d'adulte, le bilan sur la production de connaissances et méthodes a montré que les recherches dans ce champ de l'éducation sont insipides. Les études disponibles ont révélées les constants changements dans les politiques publiques de télé-enseignement, tandis que le secteur privé a conquis le premier rôle dans la production et diffusion de programmes du genre. La manque de soin avec la façon dont ces programmes sont reçus est signalée comme une des causes du bas niveau d'utilisation et de bénéfice observées dans l'éducation à distance.

Hace una síntesis de las conclusiones de dos investigaciones que componen un "estado del arte" de la enseñanza supletiva en la función de suplencia en Brasil y que tratan, respectivamente, de la política, estructura y funcionamiento e de la tele educación. Comprueba que la clientela potencial para la educación elemental en Brasil era formada

en 1980 por 60 millones de jóvenes y adultos, bien como describe los programas de enseñanza supletiva criados después de la Ley 5.962/71. La evaluación de la implantación de la enseñanza supletiva demuestra la negación de prioridad para la educación de jóvenes y adultos en las políticas educacionales vigentes en el periodo y consecuentemente pocos recursos materiales y humanos, atendimento insuficiente, bajo rendimiento escolar y despreparo de los maestros. La evaluación de la producción de conocimiento llevándose en cuenta el empleo de radio y de la TV en la enseñanza supletiva demuestra las pocas investigaciones en este campo de la educación. Los estudios disponibles demuestran los constantes cambios en las políticas públicas de tele educación, mientras el sector privado conquista rol preponderante en la producción y difusión de programas de enseñanza supletiva, através del radio y TV. El descuido con las formas de recepción de los programas tele educativos es responsabilizado como una de las causas de los bajos niveles de utilización y rendimiento observados en la educación a distancia.

A morfologia do campus universitário brasileiro: as questões fundamentais para a sua avaliação*

Jaime G. de Almeida

Ricardo L. Farret

Muhdi Koosah

Universidade de Brasília (UnB)

Os estudos referentes à educação de nível superior têm, via de regra, negligenciado, no seu desempenho, o papel do espaço físico, que é visto como um cenário para o desenvolvimento das atividades acadêmicas e tem, portanto, um papel passivo. Este estudo trata de uma das dimensões espaciais do território universitário, a sua morfologia urbanística, identificando as transformações pela qual ela vem passando ao longo da história da universidade brasileira, associada a parâmetros de natureza institucional, econômico-social e ideológicos. Aponta, ainda, novas vertentes de investigação nesta área.

Introdução

A dimensão **espacial** do processo de desenvolvimento da universidade brasileira abrange quatro aspectos, de certa forma interdependentes, a saber: a localização da universidade na estrutura urbana; a morfologia urbanística de seu território; a solução arquitetônica de seus edifícios; e o processo de produção desses edifícios. Além do grande volume de recursos necessários à construção e aos equipamentos dos edifícios destinados às atividades acadêmicas e administrativas, a localização distante, a grande extensão e a organização morfológica-urbanística dispersa dos *campi* levam o setor público a gastos vultosos com a aquisição de áreas e obras de infra-estrutura. Da mesma forma, aos gastos correntes são acrescidas as despesas com manutenção de serviços públicos, tais como transportes, limpeza, paisagismo, segurança e, até mesmo, saneamento básico (Castelo Branco, 1981; Vasconcelos, 1984).

* Este trabalho é um subproduto do Convênio FUB/CEDATE-MEC, 1983.

Depreende-se dessas observações que dois aspectos da dimensão espacial do campus universitário — a sua localização na estrutura urbana e o seu padrão morfológico-urbanístico — são particularmente relevantes e necessitam ser melhor estudados no sentido de eliminar, ou pelo menos atenuar, os problemas acima listados, que, em última instância, resultam em prejuízos para as atividades-fins da universidade. É conveniente ressaltar que a tentativa levada a cabo por um processo de análise simultânea de vários momentos, idéias e contexto relativos à formação do campus universitário no Brasil não foi suficiente para delimitar os contornos de um conhecimento acabado sobre tal assunto. Uma das possíveis conclusões que se poder extrair, *a priori*, sujeita à verificação do fato, é a de que apesar das transformações verificadas na estrutura acadêmica e funcional da universidade, desde a elaboração dos primeiros projetos para as cidades universitárias, há de certa forma uma continuidade no processo e na linguagem apresentados.

No âmbito deste trabalho, mais do que avaliar a morfologia urbanística do campus universitário brasileiro, procura-se, isto sim, abrir caminhos para tal empreendimento, a partir da identificação das questões fundamentais que condicionam a sua produção, tanto em termos de padrões como de processos.

Desta forma, o trabalho está estruturado em três partes. A primeira, Fundamentos da Morfologia do Campus, dá um breve resumo da historiografia das morfologias do território universitário, desde as origens até a situação contemporânea, identificando permanências, transformações e condicionantes; identifica o ideário econômico-institucional, dentro do qual prosperam e desenvolvem-se as várias morfologias; ademais, expõe os propósitos e dilemas implícitos no processo de reforma universitária com suas implicações para a dimensão física do território universitário.

A segunda parte, Padrões Morfológicos do Campus, trata da identificação das morfologias urbanísticas predominantes e das categorias conceituais utilizadas para a sua elaboração.

Finalmente, na terceira parte, Considerações Finais, as lacunas deste campo de estudo são identificadas, além de ser estabelecida uma agenda para a pesquisa.

Fundamentos da morfologia do campus

Nesta seção, traça-se um quadro aproximativo do campus universitário, enquanto determinado e/ou condicionado por instâncias históricas, econômicas, institucionais, urbanísticas, arquitetônicas e ambientais.

Hoje, o campus universitário, com suas atuais características, constitui-se forma nacionalmente difundida de organização do território da

grande maioria das instituições públicas de ensino superior. Do Acre ao Rio Grande do Sul, a presença do campus marca o território universitário. Cabe, portanto, identificar seus fundamentos. Mais especificamente, trata-se de identificar os condicionantes do campus no Brasil. Para isto, adota-se as seguintes categorias de análise que, por hipótese, seriam indicativas do processo de configuração da morfologia desta instituição: a historiografia das morfologias do campus; o ideário econômico-institucional; e a ideologia da Reforma Universitária.

Historiografia das Morfologias do Campus

A linguagem arquitetônica e urbanística dos projetos do campus contemporâneo tem origem na década de 30. Esta linguagem, de natureza modernista, praticamente suplanta de vez aquelas vertentes originárias dos estilos neo-clássico e neo-colonial — tendências predominantes nas construções das escolas superiores e faculdades até meados desta década (Santos, 1977).

Deve-se observar que a mudança ocorrida na forma espacial do território acompanha *pari passu* as alterações da estrutura acadêmica e administrativa da universidade, em consônancia com a ideologia da “escola nova” (Lourenço Filho, 1974) que, de certa forma, expressa a ideologia da Revolução de 1930, ao substituir a hegemonia da oligarquia rural por uma nova ordem social, predominantemente urbana. Até então, a escola superior e as faculdades isoladas (a exemplo das faculdades de direito, medicina e engenharia) nada mais são do que edificações isoladas e implantadas num dos lados das praças ou largos públicos. Elas participam desse espaço juntamente com os demais equipamentos públicos, particularmente os de função religiosa e administrativa. Somente com o advento da República e do Positivismo, as escolas assumem um papel relevante na composição daqueles espaços (Artigas, 1970).

O segundo passo pode ser identificado, sumariamente, com as tentativas de agrupar aquelas escolas e faculdades (autônomas e isoladas) numa única fração do território urbano. Neste sentido, uma das soluções pioneiras é a proposta sugerida no Plano Agache para a cidade do Rio de Janeiro, cujas instalações universitárias (escolas e faculdades) são localizadas nos quarteirões da cidade, próximas uma das outras, unidas por ruas e avenidas sem interrupções e barreiras físicas entre o sítio universitário e a área urbana.

Esse “modelo” de “cidade universitária” não tem nenhum respaldo funcional, pois as unidades acadêmicas não dependiam uma das outras em termos de disciplinas ou créditos, mas somente em termos de alguns

serviços externos às unidades, a exemplo das cantinas, papelarias, livrarias etc.

As primeiras reitorias criadas não são suficientes para transformar a estrutura das escolas de ensino superior numa universidade. Somente nas décadas de 20 e 30, a universidade, no Brasil, tem seus contornos definidos através da criação, entre outras, da Universidade de São Paulo — USP e da Universidade do Distrito Federal — UDF. A principal mudança ocorrida se dá pela implantação do básico geral unificado e obrigatório para todos os cursos profissionalizantes, utilizando-se para tanto a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como tronco comum.

Neste ínterim há, em torno da criação da universidade brasileira, numa efervescência de idéias e debates, alimentados pela experiência estrangeira, consolidados através de teoria da "escola nova" e institucionalizados por uma legislação federal deixada como herança pela Revolução de 30: Lei Milton Campos ou os Estatutos da Universidade. Esta legislação não parece ter sido eficiente do ponto de vista do funcionamento e da transformação das escolas tradicionais de ensino superior em universidades; não obstante, tardiamente, reconstitui o sistema de ensino a nível federal, esfacelado quando da expulsão dos padres jesuítas (Companhia de Jesus) do Brasil, pelo Marquês de Pombal, durante o século XVIII.

Atribui-se, portanto, como aspecto positivo dessa Lei, a institucionalização do sistema federal do ensino superior, apesar de que ela não consegue assegurar nem generalizar a estrutura orgânica da universidade. Tal conquista viria a se consolidar no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e da Lei de Reforma, aprovadas pelo Congresso Nacional, em 1960 e 1968, respectivamente. Do ponto de vista espacial, o território universitário acompanha com atraso a evolução acadêmica e funcional da instituição.

A forma espacial da "cidade universitária", isto é, o agrupamento de unidades autônomas sob um governo — a reitoria, cede pouco a pouco lugar ao campus universitário configurado nas primeiras propostas elaboradas, quer por Le Corbusier, Lúcio Costa e equipe, quer por Morbuto e Piacentini para a Universidade do Brasil (Rio de Janeiro), na década de 1930. Percebe-se nessa mudança de morfologia a definição acadêmico-funcional da universidade, bem como a importação do "modelo" norte-americano do campus universitário pós-guerra (1939/1945), localizado na periferia urbana e altamente centralizado — unidades acadêmicas e administrativas reunidas no mesmo espaço, estruturalmente dependentes. É típico desse período a valorização espacial das edificações de uso comum da universidade, localizadas na "praça maior", onde se destaca o prédio da Reitoria como elemento predominante em altura e volume na sua composição espacial.

A generalização do tipo de campus adotado no País ocorre nas décadas de 60 e 70. Na primeira, é definida e construída a Universidade de Brasília, referência acadêmico-administrativa e espacial para a construção das demais universidades federais e instituições brasileiras de ensino superior, implantadas maciçamente sob a orientação dos governos pós-64. O campus conserva, portanto, as edificações comuns de ensino propedêutico, hoje denominado básico geral; o regime de administração através de uma reitoria; e algumas unidades semi-autônomas (faculdades). No entanto, incorpora da experiência norte-americana a unidade departamento (em lugar das cátedras), os institutos centrais (áreas de conhecimentos), além da admissão do sistema de crédito no lugar dos cursos seriados. Outras aquisições são feitas em relação ao corpo docente, como, por exemplo, a dedicação exclusiva para o ensino e a pesquisa, a qual concorre para a alteração da planta física, tendo como consequência a criação de equipamentos comuns, até então pouco frequentes, tais como o restaurante central, o centro de vivência, a biblioteca e a prefeitura universitária, necessárias para assegurar maior permanência dos corpos docente e discente no âmbito do campus.

A crise da universidade contemporânea, agravada pela limitação circunstancial dos recursos financeiros para manutenção das suas atividades, tem alimentado o questionamento de sua estrutura funcional, bem como o desejo de individualização das unidades acadêmicas, o que, de certa forma, coloca em dúvida a validade do sistema de crédito e do básico geral.

As repercussões dessa crise na base física e formal do espaço universitário são captadas pela análise das propostas espaciais, onde a dimensão urbana é valorizada como critério de projeto. Contudo, os resultados têm sido exíguos do ponto de vista morfológico, pois, não somente a dimensão territorial do campus tem atenuado o impacto dessas propostas, como também, a estrutura administrativa, bastante desenvolvida nos anos pós-64, não tem sido suficientemente flexível para estimular a busca de alternativas morfológicas do campus.

Desta forma, a universidade apresenta conflitos de ordem arquitetônica e urbanística de longa data; nela convive um projeto de campus inconcluso — requerendo uma alta soma de recursos financeiros para sua manutenção e conclusão —, com uma experiência acadêmico-administrativa questionada, necessitando, pois, de revisões estruturais. Observa-se, outrossim, que, do ponto de vista arquitetônico e urbanístico, o espaço do campus certamente sofre o impacto do regime político e administrativo em evidência no período do “milagre brasileiro”; entretanto, no seu conjunto, este espaço conserva até hoje os mesmos princípios de sua fase pioneira, originários do Movimento Moderno de Arquitetura.

A criação da universidade, no Brasil, em moldes idênticos às congêneres européias e norte-americanas, particularmente seguindo a orientação inovadora da universidade alemã de Humboldt, coincide na sua plenitude com o advento do citado Movimento da Arquitetura. Os artifices desse processo, por exemplo, Lúcio Costa e Jorge Moreira, principalmente este último (Bruand, 1983), são fiéis seguidores dos princípios daquele movimento e, por isto, implantam uma linguagem espacial que perdura até hoje no campus brasileiro. Esta linguagem caracteriza-se, basicamente, por alguns princípios gerais difundidos entre nós através de Le Corbusier, tais como: O "pilotis", "terraços jardins", "planta livre", "janelas inteiriças" e "fachadas livres da estrutura", além dos postulados constantes da Carta de Atenas.

O resultado espacial do pretendido agrupamento das unidades administrativas num só espaço somente passa a ter um significado e um funcionamento orgânico, nas proposições do Modernismo. Não obstante o ímpeto inovador dessa arquitetura, o esvaziamento do conteúdo de suas propostas sociais ou, talvez, a radicalização de algumas de suas regras "sagradas", já contemporâneas de um clima de restrições políticas do período 1968-1980, resulta na atual implantação física, onde predomina algumas soluções formais problematizadas. Dentre esses problemas destacam-se as largas distâncias, o zoneamento rígido das atividades, a falta de unidade arquitetônica, o alto custo da manutenção predial e paisagística, além do dispendioso sistema de circulação viária.

Ora, as questões que se afiguram hoje como problemas eram, anteriormente, as soluções mais imediatas e adequadas para fazer frente à disponibilidade de recursos financeiros, assim como a um contexto voltado para a realização de um sonho, há muito frustrado, o da criação da universidade no Brasil.

A constituição da comunidade universitária e de seu respectivo espaço, o campus, recebe, ademais, reforços durante a década de 60, através da incorporação de experiências inovadoras, de novos conceitos do espaço universitário, a exemplo do que ocorreu na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), durante as décadas de 60 e 70, com resultados ambíguos em virtude da tendência exclusivista das unidades acadêmicas para se isolar do conjunto universitário como, também, pela vastidão do território do campus, com 300 hectares em média.

Mesmo afetado durante sua implantação, por contingências diversas, o campus, apesar de sua uniformização (idênticos princípios arquitetônicos), não deixa de apresentar variações dentro de uma mesma tipologia, sem contudo alterar substancialmente a tipologia predominante. Resta saber, dentro desse quadro de problemas, aqueles de origem geomorfológicas, pois, via de regra, as universidades adquirem terrenos na periferia

das áreas urbanas para a implantação dos seus *campi*. Isto se deve, em grande parte, ao baixo custo do solo nestas áreas, aliadas à demanda estabelecida de área (m²) destinada às atividades acadêmicas, cujo dimensionamento físico indica uma extensa parcela de terreno. Por isso, não raras vezes, os terrenos são de baixa qualidade para os fins a que se destinam.

De modo geral, e independentemente da qualidade do terreno, parecem ter sido pouco exploradas as relações entre a morfologia e as características do sítio físico. Somente após o surgimento de problemas graves com repercussão direta nos custos de implantação e manutenção do campus, é que esta questão passa a ser fixada como um dos critérios de projeto. Assim, a falta de critério na relação entre as morfologias e as características do solo (resistência, natureza pedológica, perfil topográfico etc.) e a cobertura vegetal, por exemplo, provocam elevação de custos de implantação, bem como desequilíbrios ecológicos. Outro problema refere-se à inadequação entre as morfologias e as características climáticas da área, fazendo com que a natureza seja pouco utilizada como condicionador do controle ambiental no campus. Não é sem razão que a maioria dos *campi* usam sistemas artificiais de condicionamento.

Concorre, também, para o agravamento das questões acima citadas, os pressupostos de projetos urbanísticos e arquitetônicos que desvinculam a forma dos seus condicionantes naturais e locais, como por exemplo, a ventilação e a insolação naturais, a vegetação, a topografia e a insolação naturais, a vegetação, a topografia e os "visuais" do campus e do seu entorno.

Portanto, a natureza do território universitário, o campus, deve ser considerada como um bem cultural, onde deveriam ser aprofundados e repensados os conceitos de integração, harmonia e equilíbrio ecológico, a fim de se evitar o mimetismo e a destruição do meio ambiente, quanto mais não seja pelo efeito demonstração.

Ideário Econômico-Institucional

A década de 70 é única na adoção de medidas que levam à definição de políticas com implicações diretas para a universidade.

No caminho do ingresso do capital estrangeiro, aplicado intensamente no campus, é estabelecido um conjunto de relações entre desenvolvimento econômico e educação. Simonsen, por exemplo, sugere que a educação para a melhoria da renda "chega a ser mais importante do que a acumulação do capital físico..." e, citando Adam Smith, afirma que "os gastos em educação representam investimentos altamente reprodutivos em capital humano" (Simonsen, 1969).

Ainda nesta vertente, estabelecem-se relações entre a atividade empresarial, o conceito de segurança e a universidade. Assim, Atcon, quando assessor do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), elaborou um estudo sobre a reformulação da universidade no Brasil, onde defende um conjunto de medidas estruturais, entre elas, a necessidade de **disciplina** e **autoridade**, como os dois requisitos prévios que mais faltam na educação moderna, além da implantação de um "sistema administrativo tipo empresa e não do serviço público" na universidade (Atcon, 1966).

Outra relação estabelecida refere-se à possíveis "imagens tipos" para o projeto do espaço universitário, conforme se depreende do parecer elaborado pelo Prof. Newton Sucupira para o Conselho Federal de Educação — CFE. O autor evoca a imagem bucólica do campus da universidade de Virgínia, nos Estados Unidos, projetada por Thomas Jefferson (Sucupira, 1968).

Se por um lado havia tal diagnóstico revelador dos problemas do ensino superior, por outro, o Governo Federal implementa medidas de ordem prática, visando à criação de alguns mecanismos para consolidação do campus, ora seguindo as recomendações para a modernização dos processos de trabalho (vide os convênios internacionais via Banco Interamericano de Desenvolvimento — BID), ora fixando diretrizes e implantando órgãos centrais de controle, a exemplo da Comissão Especial para a Execução do Plano de Melhoramento e Expansão do Ensino Superior — CEPES, mais tarde PREMESU, hoje CEDATE.

Como resultado dessas medidas, é fácil identificar, entre outras questões relevantes, o efeito uniformizador do modelo de campus implantado nacionalmente. Essa forma espacial, implícita nos projetos da época, já tinha sido testada anteriormente no Rio de Janeiro e em Brasília; desde então elas se transformaram em modelo básico. Tal plano urbanístico e a arquitetura do campus na década de 70 passaram a contar com o entusiasmo do então assessor do CRUB e do MEC, Rudolph Atcon.

Ideologia da Reforma Universitária

A luta pela reformulação do ensino superior brasileiros e sua correspondente forma espacial não é privilégio das três últimas décadas; elas datam do final do século passado, tendo em Rui Barbosa um dos seus expoentes, mas se desenvolve com maior intensidade e consequência através das tentativas e experiências realizadas, por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, entre outros, durante as décadas de 20 e 30, nas cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo.

Uma das primeiras respostas arquitetônicas e urbanísticas modernizadoras em face dos processos educacionais, ocorre, coincidentemente, na década de 30, através de Le Corbusier, Lúcio Costa, Murbuto e Piacentini. Entre os anseios e perspectivas dos pioneiros da implantação da universidade no Brasil e a promulgação da Lei da Reforma (Lei nº 5.540/68) há uma distância razoável, pois as circunstâncias peculiares do pós-64, bem como o advento de medidas restritivas à liberdade individual e coletiva, certamente contribuem para que a Lei de Reforma assuma uma natureza eficiente de controle administrativo, voltada para a segurança política. Assim, o campus transcende o seu significado anterior — lugar ameno e especial, destinado à reflexão, criação e transmissão de conhecimento — para se tornar um espaço conflitado pelas perturbações sociais da época.

Os reflexos não terminam aí. Há quem afirme que o atropelamento da Reforma Universitária pela precipitação da Lei nº 5.540/68 produz efeitos colaterais no sistema, a exemplo da verificada expansão da rede de ensino privado (IPEA, 1978), em contraposição à defesa do ensino público e gratuito dos "pioneiros".

A margem dessas conseqüências (a implantação parcial ou conivente da Lei de Reforma, associada ao clima político-social dos anos 1968/69) e após a longa e penosa luta pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação que, para Anísio Teixeira, fora mais audaz que a primeira, a universidade pôde apresentar contornos funcionais capazes de orientar um projeto arquitetônico e urbanístico mais orgânico. Desta feita, a departamentalização e a estrutura peculiar da administração acadêmica são peças importantes para a elaboração dos "planos diretores físicos dos *campi*".

Não deixa de ser um fator importante a permanência da comunidade acadêmica (expressão que se vulgarizou posteriormente) no território físico do campus, pela qual se justifica a criação de equipamentos de apoio e complementar à área de ensino, pesquisa e extensão, a exemplo do restaurante, da biblioteca e, até mesmo, de moradias.

A fundamentação do plano urbanístico do campus e sua imagem "independente" da cidade onde se localiza (principalmente os situados na periferia urbana) estão apoiadas em estatuto legal da autonomia universitária. Portanto, o patrimônio da universidade é tido como propriedade inalienável e seu território espacial como expressão física de tal direito. Assim entendida, a autonomia geográfica da instituição parece reforçar o modelo arquitetônico e urbanístico configurado nas formas convencionais do campus, enquanto equipamento urbano — independente e auto-suficiente em relação à malha urbana.

Padrões morfológicos do campus: intenções e resultados

Na seção anterior, foram identificados alguns fundamentos que, como instância geral, condicionam os padrões morfológicos do campus. Esses fundamentos, de natureza histórica, institucional, econômica, urbanística e arquitetônica, constituem, por assim dizer, uma espécie de superestrutura que explicita e serve de parâmetro à elaboração dos planos e projetos da organização espacial do campus.

Avaliar a morfologia do campus por essas "entradas", no entanto, é uma tarefa difícil, uma vez que as questões envolvidas raramente aparecem de forma explícita nos planos e projetos. As raras exceções ficam por conta de alguns poucos trabalhos produzidos na esfera acadêmica.

Os padrões morfológicos do campus não surgem aleatoriamente. Explícita ou implicitamente, algumas intenções são previamente formuladas. No entanto, cabe ressaltar que, na maioria dos casos, a relação entre intenção e morfologia não é facilmente perceptível, dada a ausência de maiores explicações sobre o processo de projeto. O tradicional plano diretor do campus baseado em diretrizes gerais de orientação — zoneamento e redes de circulação — conduz o problema morfológico, isto é, das formas e significados especiais do território universitário, a um estado de indefinição. Mas, enquanto permanece restrita às relações entre a universidade e a cidade, ele não incorre em prejuízo para a estrutura espacial da universidade, pois o problema surge exatamente na passagem do plano geral para os espaços interiores do campus e "para a arquitetura dos lugares e situações" (UFMG, 1970). Assim a definição das atividades e seu arranjo no espaço, cuja intenção é apenas delimitar o território físico nas grandes funções dominantes, não satisfaz as exigências requeridas por um padrão morfológico que pretenda estabelecer um suporte dinâmico na atividade e no comportamento das pessoas e dar origem a um espaço urbano vital.

Como hipótese de trabalho, dir-se-ia que a relação da morfologia do campus com as intenções que lhe servem de suporte, contém duas dimensões que, cruzadas, tornam possível a sua identificação. A primeira diz respeito à geometrização (formalização) dos padrões morfológicos e a segunda refere-se às categorias de análise dessas intenções.

A análise da bibliografia sobre campus no Brasil mostra a existência de quatro padrões morfológicos a saber:

a) Padrão tipo **cidade jardim**.

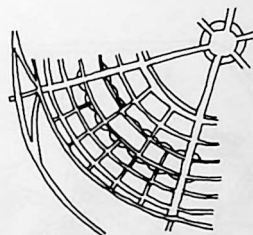
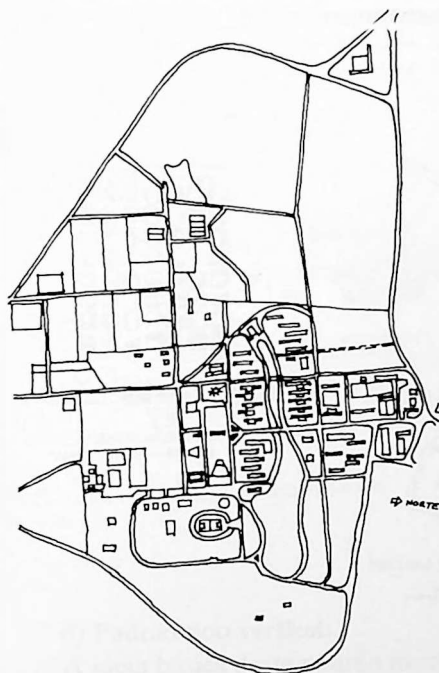
Sob a marcante influência das diretrizes da Carta de Atenas, esta tipologia é caracterizada pela setorização estanque das atividades universitárias — setor de serviços, área de lazer, básico geral, entre outros

— estruturada pelo sistema viário que, além de servir de contorno geral, dá acesso às edificações, em geral isoladas e projetadas na forma pavilhonar.

Um dos exemplos de tal concepção é o do projeto básico da organização espacial das chamadas “cidades universitárias” (UFRJ, USP) e das Universidades de Brasília e do Piauí, esta elaborada pela equipe daquela instituição, durante a década de 70. Este tipo de implantação e de concepção espacial trouxe alguns problemas, como os deslocamentos nos grandes percursos entre as unidades e um alto custo de manutenção das extensas áreas verdes projetadas.

b) Padrão tipo **malha**.

Esta tipologia representa uma organização horizontal e vertical baseada em construções, onde a modulação estrutural é previamente estabe-



PLANO DA CIDADE JARDIM DE
EBENEZER HOWARD — 1898

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA — RS

FIGURA I

lecida com o objetivo de favorecer uma gama diversificada de usos e ocupações. O resultado físico caracteriza-se pela indiferenciação das unidades componentes. Desta forma, no edifício único as unidades são estruturalmente semelhantes, dispostas numa combinação previamente estudada e determinada, segundo as dependências mútuas entre as atividades que nela ocorrem. Essa idéia, segundo seus defensores, justifica-se pela instabilidade e mobilidade funcional da instituição, pela necessidade de padronização e racionalização dos elementos construtivos e, também, indiretamente, para atender a recomendações e diretrizes federais, quanto aos aspectos financeiros e construtivos.

No Brasil, há alguns exemplos parciais deste padrão, sendo o mais representativo, o projeto da campus da Universidade Federal de Minas Gerais — UFMG, em Belo Horizonte. Sua execução, entretanto, não foi além dos projetos específicos, no campus, pois não obteve aceitação generalizada entre as demais instituições de ensino superior devido, ao que parece, ao custo financeiro da construção.

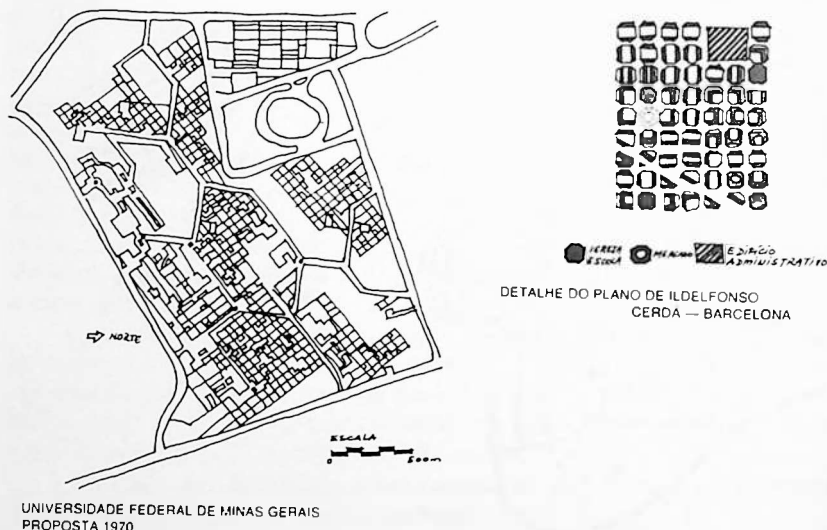
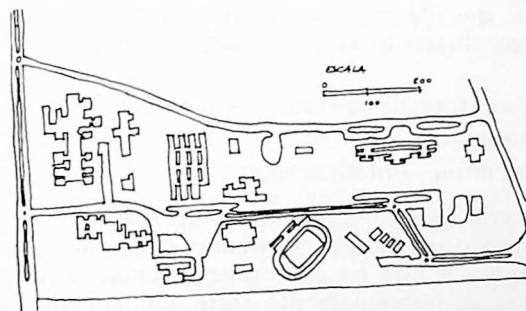


FIGURA II

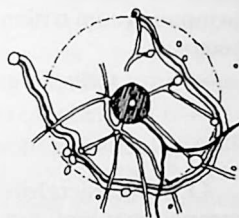
c) Padrão tipo **cidade linear**.

Esta proposta de campus está estruturada mediante uma via de circulação central destinada a veículos ou pedestres, de modo a conduzir o usuário às unidades de ensino, à praça central e aos equipamentos ou edificações de uso comum, a exemplo da biblioteca central, reitoria, restaurante e demais serviços.

De certa forma, tal esquema foi utilizado na organização espacial do Campus da Universidade do Brasil, de autoria do arquiteto Lúcio Costa e equipe. Atualmente, este padrão é aplicado no campus da Universidade Federal de Mato Grosso — UFMT, em Cuiabá, e também num dos planos diretores da Universidade de Pernambuco — UFPE, em Recife. A “avenida central”, tida como elemento unificador das atividades universitárias, confere a elas certa hierarquização; visa também criar facilidades para o controle e a limitação dos custos de implantação da infraestrutura do campus. Entretanto, devido a sua dimensão física, é de se supor que ela não somente imprime um caráter “monumental” à universidade como, também, produz uma separação dicotômica de atividades que margeiam essa avenida, em ambos os lados.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO NORTE



PLANO DE ARTURO SORIAY MATA
MADRID (CIDADE LINEAR) 1982

FIGURA III

d) Padrão tipo **vertical**.

A idéia básica deste padrão morfológico é originária da implantação de todas as atividades universitárias nos centros urbanos e em terrenos exíguos. Compreende um só edifício ou um conjunto de edifícios com mais de dois pisos, onde a setorização é organizada, não mais horizontalmente, mas verticalmente.

Essa concepção é bastante nova entre as instituições públicas de ensino superior; entretanto, ela é uma prática de projeto muito difundida entre as entidades privadas, localizadas nas grandes cidades brasileiras. O exemplo mais representativo desse padrão é o campus da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).

Convém observar que os padrões acima descritos são ideais, pois raramente existem na forma pura; servem como referência de análise da reprodução geométrica (formal) da cidade nos projetos urbanísticos dos *campi* universitários no Brasil. No entanto, devido aos imperativos de ordem prática, muitos desses *campi* ficaram inconclusos e, em consequência, muitas idéias permaneceram restritas ao projeto, sendo concretizada apenas uma parte delas. Além disso, com o transcorrer do tempo, elas vêm se mesclar com outras concepções, resultando em tipologias mistas. É o caso, por exemplo da UFMG, cuja proposta em malha para o campus, na realidade, resume-se altamente num conjunto de edifícios de concepção arquitetônica modular, restrito a determinadas unidades acadêmicas.

No que diz respeito à segunda dimensão, as categorias de análise das intenções que, explícita ou implicitamente, geram os padrões morfológicos acima definidos, deduz-se que elas estão vinculadas a três aspectos relacionados com o planejamento do território universitário, nos seguintes aspectos:

- a reprodução geométrica (formal) da cidade — *analogan formal*;
- o processo de implantação; e
- a ideologia sócio-comunitária — práticas sociais.

O primeiro refere-se ao grau dos compromissos morfológicos que o campus mantém com o contexto (morfológico) urbano e regional. O entendimento de tais compromissos está na estruturação funcional do campus, tendo em vista o grau de relacionamento entre equipamentos universitários, se complementares aos da cidade, ou excludentes; na hierarquização da rede viária do campus, se dele específica ou integrada à malha viária urbana; na qualidade da paisagem natural, se exclusiva ou adotada nos demais espaços da cidade; no uso de materiais e técnicas construtivas, de amplo uso na região; e finalmente, nas dimensões sócio-econômicas da morfologia, ou seja, no uso de padrões que envolvem a aplicação de recursos (materiais e humanos) locais e/ou regionais, de modo a dinamizar/reforçar as economias urbana e regional.

No segundo aspecto, as categorias referem-se à economia, à rapidez, ao crescimento e à flexibilidade que se pretende obter na ou com a implantação do campus.

O terceiro agrupa as categorias que dizem respeito às relações sociais no campus (entre os segmentos da comunidade acadêmica) e do campus com a comunidade urbana no qual se insere. Assim, as relações entre intenções e padrões morfológicos, tendo como entrada básica as primeiras, poderiam ser identificadas a partir de uma série de categorias, a seguir listadas.

Uma primeira categoria refere-se aos compromissos do campus *vis-à-vis* a malha urbana. Neste sentido, caberia primeiro a identificação desses compromissos: será o campus uma **ilha espacial**, dentro da malha urbana, ou uma profunda simbiose (morfológica e funcional) com a cidade?

Por outro lado, no caso do campus fora da cidade, deve a morfologia ignorar os padrões existentes na malha urbana ou, pelo contrário, deve reproduzi-los? Neste aspecto, alguns analistas observam a existência de inúmeros exemplos onde haveria uma flagrante contradição entre a morfologia proposta e a localização do campus em relação à cidade. Por exemplo, a existência de um padrão morfológico em "malha" para um campus localizado fora da cidade, quando este padrão seria melhor adequado ao campus intra-urbano (Vasconcelos, 1984).

Uma segunda categoria reporta-se à qualificação e dimensionamento dos equipamentos de natureza urbana no campus. Devem eles existir em duplicata em relação à cidade ou, pelo contrário, devem ser complementares? Admite-se que todos os padrões morfológicos definidos possam atender ao requisito da complementariedade, com exceção do tipo cidade jardim que, pelas suas dimensões, exigiria grandes extensões de área, disponíveis somente fora da malha urbana.

A terceira categoria diz respeito ao padrão morfológico que melhor se adequa a determinado padrão de crescimento do campus. Ao crescimento da universidade corresponderia uma expansão de área edificada. A este processo de criação de espaço físico correspondem duas situações alternativas: uma, consistindo na implantação apriorística dos edifícios com sua posterior ocupação e outra, na implantação gradativa, em etapas.

No primeiro caso, através da construção de enormes estruturas, construídas para serem ocupadas gradativamente, teríamos os argumentos básicos para a escolha deste padrão que seriam a tentativa de garantir a integridade final do espaço e a preocupação com as incertezas financeiras do futuro, problema este muito presente no Brasil.

O segundo caso, o do crescimento em etapas, possibilitaria uma maior correspondência entre a forma final do campus e as necessidades da comunidade acadêmica que se modificam ao longo do tempo. O argumento central seria, portanto, o de que teríamos, "um campus cheio de significações, com edifícios que contam histórias e não edifícios a-históricos, gigantescos e impassíveis ao tempo" (Zimbres, 1983).

Nesse segundo caso, o padrão morfológico que melhor resposta dá a estas intenções é o tradicional tipo cidade jardim, baseado numa estrutura viária integrada com o estudo de zoneamento de áreas afins, pois ele possibilitaria que os prédios fossem implantados em seqüência. No entanto, este padrão apresenta uma limitação, qual seja a de que o conjunto, apesar de sua aparente flexibilidade, só pode atender às necessidades mínimas que o justificam, após ocupar parte considerável de sua área.

Uma quarta categoria diz respeito à racionalização da construção. O desenvolvimento dos *campi* no Brasil já atingiu um grau de amadurecimento e preocupação por alguns aspectos de economicidade, com reflexos, a curto e longo prazos, nos custos de implantação e manutenção dos espaços universitários e nas redes de serviço e infra-estrutura. Um destes aspectos desemboca na questão da racionalização da construção. Neste caso, as vantagens dos padrões em malha, onde a criação de múltiplos para as edificações cria a possibilidade de racionalização, através de malhas tridimensionais, ou de retículas modulares que facilitam a racionalização dos elementos construtivos mediante sua repetição.

Uma quinta categoria, relacionada à anterior, diz respeito às economias na implantação e manutenção das redes de serviço e infra-estrutura do campus — luz, água, rede viária etc. Neste aspecto, a morfologia em um importante papel a cumprir na redução dos custos destas redes. Assim, admite-se, em princípio, que o padrão em malha é o que melhor responde a este quesito.

Outra categoria, a sexta, refere-se à necessidade de garantir, no campus, alguns atributos ambientais básicos, tais como o silêncio, a quietude, o verde etc. A busca destes atributos tem levado, quase que mecanicamente, à idéia do padrão tipo cidade jardim, com uma morfologia caracterizada por edifícios isolados e um rígido zoneamento. Cabe, então investigar se estes atributos não podem estar presentes no campus com outros padrões morfológicos.

Finalmente, a sétima categoria relaciona-se à abrangente questão da existência de uma **vida urbana** no campus. Em outras palavras, trata-se da necessidade, ou não, de reproduzir no campus a vida existente na cidade. Assim, questões como a interação entre os usuários, as oportunidades de encontro e troca entre os diversos segmentos da comunidade acadêmica, a hierarquização dos espaços (públicos, semipúblicos e privados), a circulação dos pedestres (e por extensão, o papel da rua), a delimitação dos espaços do automóvel e do transporte coletivo, dentre outros, assumem relevância e necessitam ser melhor investigados. Aparentemente, o padrão tipo malha proporcionaria a presença desses atributos sócio-comunitário no campus. Em relação a esta categoria, cabe ressaltar que a simples minimização das distâncias a serem percorridas a pé, pelos

usuários, por si só, não garante os atributos de interação; a morfologia dos espaços construídos teria um papel de relevo na consecução deste importante objetivo psicossocial. Como cautela, cabe indagar, como o faz Vasconcelos (1981: p.73): "que limites estes volumes edificados podem ter para que seu espaço não se torne autofágico demais?"

Essas categorias de análise, seguramente, não se esgotam aqui. A rigor, a diversificação de intenções e premissas de projeto não conduzem, necessariamente, a diferentes padrões e tipologias morfológicas do campus universitário brasileiro. Por outro lado, os discursos e as tentativas inovadoras e regionalizadas que surgem ao longo da existência do campus são, de certa forma, neutralizadas e absorvidas pela dominante tendência arquitetônica e urbanística (proveniente do Movimento Moderno) presente como vetor na proposta do campus auto-suficiente e isolado geograficamente da malha urbana (por vezes situado na sua periferia próxima).

Muitas dessas questões são ainda embrionárias, merecendo, portanto, pesquisas e estudos mais aprofundados.

Considerações Finais

As considerações sobre a morfologia do campus universitário brasileiro, aqui apresentadas, baseiam-se, de um lado, numa bibliografia limitada nos seus conteúdos específicos e, de outro, nas experiências vivenciais e críticas dos autores desse trabalho.

Na bibliografia analisada predominam planos diretores e de ocupação física do território universitário. Via de regra, o material caracteriza-se pela falta de documentação iconográfica e estratigráfica dos *campi*, impedindo, assim, uma melhor compreensão e avaliação do espaço do campus, em relação à sua dimensão morfológica.

Esta dimensão pode ser analisada à luz de vários parâmetros: um deles, de natureza técnico-funcional, contemplaria questões como: (i) os custos e benefícios dos *campi* brasileiros realizados por um processo de industrialização e racionalização, comparada com os custos e benefícios de campus realizados com tecnologias apropriadas e tradicionais; (ii) apropriação dos espaços abertos do campus em relação a suas formas, dos custos de manutenção e dos graus de deterioração e consolidação dos mesmos; e (iii) os custos econômicos e valores sociais de certas estruturas morfológicas — construído contínuo e descontínuo, vertical e horizontal, compacto e disperso, espaços no centro, pátios, pilotis, heterogêneo e homogêneo.

Outro parâmetro, ligado à linguagem social do espaço, constitui sem dúvida, uma questão relevante a ser pesquisada. Isto porque, o campus, como todo o espaço construído, ao mesmo tempo em que é um

fato físico, é também um fato social, com seus atributos de propriedade, valor e símbolo. Assim, o espaço como manifestação social, ou seja, como forma de objetividade das relações que se estabelecem entre os homens, constitui uma das múltiplas determinações que operam no interior da sociedade, desempenhando seu papel de reprodutor material. Por outro lado, como elemento físico, ele condiciona as ações sociais, impondo maiores ou menores restrições à sua realização.

Em outras palavras, o espaço não é um simples pano de fundo, inerte e neutro, ou uma mera manifestação externa de processos sociais. Pelo contrário, os arranjos espaciais — sejam eles a nível do edifício, do bairro, ou da cidade — constituem, como afirma Holanda (1985, p. 117), “uma poderosa forma de identificação e diferenciação cultural, uma estratégia específica pela qual se materializam e se transmitem significados sociais”.

Assim, toda a forma espacial socialmente produzida responde a uma função decorrente de necessidades biológicas, econômicas, políticas ou cultural-ideológicas. Não podendo as configurações espaciais dissociarem-se de um conteúdo simbólico, sua produção envolve, em todos os casos, a recusa ou a aceitação dos valores estabelecidos. O surgimento de novas idéias, valores e objetivos sociais conduzirá sempre a uma reformulação do uso, desenho e conteúdo das formas espaciais.

O espaço organizado para a prática pedagógica superior, o **campus universitário**, não se exclui desta totalidade relacional. Muito mais que a mera manifestação externa de processos institucionais (administração, ensino, pesquisa etc.), a forma espacial do campus universitário — a sua **morfologia urbanística**, mais especificamente — constitui um suporte utilizado pelas práticas culturais e ideológicas para a transmissão de mensagens de apoio ou de negação de uma determinada conjuntura (ordem) vigente, pois, não podendo as configurações espaciais dissociarem-se de um conteúdo simbólico, sua produção envolve, em todos os casos, a recusa ou a aceitação de valores estabelecidos.

Referências bibliográficas

- ARTIGAS, Vilanova. Sobre escolas... *Acrópole*, 32(337), set. 1970.
- ACTON, Rudolf. *Rumo à reformulação estrutural da universidade*. Rio de Janeiro, MEC, DAU, 1966.
- BRUAND, Yves. *Arquitetura contemporânea no Brasil*. São Paulo, Perspectiva, 1983.
- CASTELO BRANCO, Alípio. O campus, a cidade e o território. *Seminário sobre conceitualização de campus*. Brasília, PREMESU-MEC, 1981.
- HOLANDA, Frederico. *Arquitetura como estruturação social*. In: R. Farret, org. *O espaço da cidade*. São Paulo, Projeto, 1985.

-
- IPEA. **Brasil: 14 anos de revolução**. Brasília, 1978.
- LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da escola nova**. São Paulo, Melhoramentos, 1974.
- SANTOS, Paulo F. **Quatro séculos de arquitetura**. Fundação Educacional Rosemar Pimentel, Barra do Pirai, RJ, 1977.
- SIMONSEN, Mário H. **Brasil 2000**. Rio de Janeiro, APEC, 1969.
- SUCUPIRA, Newton. Parecer nº 848. Brasília, **Documenta** (96): 113-18, dez. 1968.
- UFMG. **O território universitário**. Belo Horizonte, 1970.
- VASCONCELOS, Lélia. **Universities: an evolution of the locations and resultant forms**. s.l. s.ed. 1980.
- . Por uma alternativa para a universidade. **Cadernos Brasileiros de Arquitetura**. São Paulo, 13, set. 1984.
- ZIMBRES, Paulo. **Estudo do campus da UFGO**. Brasília, CEDATE-MEC, 1983.

Recebido em 17 de julho de 1989

Jaime G. de Almeida, Ricardo L. Farret e Muhdi Koosah — respectivamente, doutorando em Arquitetura pela Bartlet School, em Londres, Ph.D. em Planejamento Urbano pela Universidade da Califórnia, Berkeley, e doutorando em História do Urbanismo pela Universidade de Lisboa — são professores do Instituto de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de Brasília.

Studies about higher education have usually neglected the role physical space has played in university performance. Physical space has been looked at as a setting for the development of academic activities, therefore, a passive role. The present study deals with one of the spacial dimensions of university territory — its urbanistic morphology — and identifies the changes it has gone through along Brazilian university history, related to parameters of institutional, socioeconomic, and ideological nature. It also points to new research trends in the area.

Les études concernant l'éducation supérieure, d'une façon générale, ont négligé le rôle de l'espace physique, considéré simplement comme un décor pour le développement des activités académiques, ayant alors un rôle passif. Cette étude s'occupe d'une des dimensions d'espace du territoire universitaire, de sa morphologie urbaniste, identifiant les transformations subies au long de l'histoire de l'université brésilienne, associées aux paramètres de nature institutionnelle, économique-sociale et idéologique. Cette étude présent encore d'autres sources d'investigation dans ce domaine.

Los estudios referentes a la educación de nivel universitario tienen, en su mayoría, descuidado la actuación del rol del espacio físico, que es visto como un escenario para el desarrollo de las actividades académicas y tienen, por lo tanto, una actuación pasiva. Este estudio trata de una de las dimensiones espaciales del territorio universitario, su forma urbanística, identificando las transformaciones por la cual el viene pasando a lo largo de la historia de la universidad brasileña, asociado a parámetros de naturaleza institucional, económico, social e ideológicos. Constata, todavía, nuevas vertientes de investigaciones en este campo.

Quem tem boca vai a Roma. E quem não tem? (alternativas na educação do surdo)

Celina Ribeira Hutzler
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Este artigo apresenta uma visão retrospectiva das diferentes pedagogias adotadas em relação aos surdos, no Brasil e no mundo. A partir deste contexto, destaca as opções de educação especial atualmente existentes em Recife e faz uma análise da Língua Brasileira dos Sinais — LIBRAS, em suas variações regionais e locais, mostrando como vem sendo discutida, em Pernambuco, a questão da integração do surdo na sociedade.

Introdução

A capacidade de comunicação simbólica como base das inter-relações humanas e da cultura é unanimemente reconhecida pelos antropólogos. Usualmente, os estudos são desenvolvidos considerando que a fala é o meio mais comum através do qual a comunicação simbólica se dá nos grupos humanos, universalmente.

No entanto, os surdos, limitados na capacidade de adquirir a fala através das vias auditivas, desenvolveram formas alternativas de comunicação simbólica: as línguas dos sinais. No Brasil, predomina, entre as comunidades de surdos, a Língua Brasileira dos Sinais — LIBRAS ou LBS, com variações regionais, de origem presumivelmente francesa, embora tenha recebido influência norte-americana (Bouvet, 1980; Hoemann, 1983; Oates, 1983).

Como em outros países, a Língua Brasileira dos Sinais é discriminada e estigmatizada, tendo sido alijada do ensino nas escolas. Recentemente, por pressão das organizações de surdos, vem sendo reivindicado o direito do deficiente auditivo ter sua língua própria aceita como legítima, para ser usada como veículo de comunicação nas escolas e nas classes especiais (Brito, 1987a, 1987b). Contra tal orientação, posicionam-se as filosofias educacionais que proíbem os gestos e defendem a integração do surdo na sociedade através de sua oralização, ou seja, do aprendizado da fala.

A propósito desta comunicação é apresentar como a questão vem sendo posta no estado de Pernambuco.¹ Para tanto, urge uma referência à história da educação e a organização dos surdos e às reações das famílias e dos educadores.

A educação dos surdos no mundo ocidental

É impossível compreender a filosofia educacional brasileira sem considerar suas ligações com movimentos educacionais originados na Europa e nos Estados Unidos. Nesta primeira parte, abordaremos esses movimentos mais amplos.

Até o início da Idade Moderna, não se tem notícia de experiências educacionais com crianças surdas. O surdo era visto como um ser irracional, não-educável, não-cidadão, maldição divina. Os primeiros registros de tentativa para educar deficientes auditivos são da era, pós-Descobrimentos, do Renascimento (Burnier, 1983), quando a nova postura ideológica voltou a centrar-se no homem, possibilitando o alargamento da visão científica do universo. Contemporâneos de Galileu (1564-1642) são os relatos de criação do alfabeto manual (Itália, 1579) e o sucesso do beneditino espanhol Pedro de Ponce (1510-1585) em educar surdos de nascença.

No século XVII, ainda na ótica da **educação do Príncipe**, Juan Pablo Bonet publicou, em 1620, um trabalho sobre a educação de surdos-mudos, baseado em sua experiência como professor do irmão do Contestável de Castilha, usando o alfabeto manual e a palavra artificial para conseguir **lhe dar a inteligência da língua espanhola** (Bouvet, 1980, p.52). Naqueles tempos, Kepler estabelecia a lei dos movimentos dos planetas, Pascal criava a máquina de somar, Descartes a geometria analítica. O Enciclopedismo e o Iluminismo do século XVIII reafirmaram o domínio da natureza pela razão e avançaram a ciência e a tecnologia. Fahrenheit inventou o termômetro de mercúrio, Bernoulli o cálculo das probabilidades, Lineu a classificação dos três reinos da natureza, Franklin o pára-raios, Monge a geometria descritiva, enquanto Watt criava a máquina a vapor, Cartwright o tear mecânico, Robert a máquina contínua de fabricar papel. Montavam-se as bases da Revolução Industrial, enquanto os ideais de **igualdade, fraternidade e liberdade** preparavam os fundamentos da Revolução Burguesa.

1 Os dados foram colhidos em quatro anos de pesquisa de campo. Vimos fazendo, principalmente, observação participante, complementada por entrevistas. Parte das informações foi levantada em questionários aplicados a adultos surdos, reabilitadores, professores e pais de crianças deficientes primárias. Obviamente consultou-se a literatura especializada. Também tivemos acesso a fontes escritas primárias, tais como relatórios e documentos das instituições pesquisadas.

A abordagem educacional dos surdos transformou-se e apareceram as primeiras escolas especializadas. Na França, o Abade de L'Épée (1712-1789) e seguidores, utilizaram a língua dos sinais, o alfabeto manual, os sinais metódicos, a leitura e a escrita para tentar ensinar a língua vernácula aos surdos do Institute Royal dos Sourds-Muets. Enquanto isso, Samuel Heinicke (1723-1790) criou, na Alemanha, a escola oralista, defendendo a necessidade de articulação artificial da palavra como veículo primordial na instrução dos surdos (Telford e Sawrey, 1984, p. 541-3; Bouvet, 1980, p. 47-64). O século XIX iria, pois, assistir à disputa entre duas filosofias de educação dos surdos: a francesa gestualista e a alemã oralista.

No Brasil, discípulo da escola francesa, o professor surdo Ernesto Huet, a convite do Imperador Pedro II, fundou, em 1857, a primeira escola para surdos, hoje o Instituto Nacional de Educação dos Surdos — INES, no Rio de Janeiro (Rurnier, 1983). Décadas antes, Laurent Clerc, professor francês, surdo, discípulo do Abade Sicard (continuador do Abade L'Épée), fundou com Thomas H. Gallaudet, nos Estados Unidos, a primeira escola para surdos, a American shool for the Deaf, em 1816. Nos anos da criação do INES, foi fundada nos Estados Unidos a Columbia Institution for the Deaf and Dumb and Blind, depois National Deaf-Mute College, hoje Gallaudet University, que é a única universidade para surdos do mundo e significa importante centro de irradiação de informações, pesquisas e alimentação da construção de uma **cultura surda** (Gallaudet College, s. d.).

Nos Estados Unidos, também enraizou-se uma tradição oralista. Alexandre G. Bell (1847-1922) fundou a primeira escola americana procurando basear a educação do surdo na comunicação oral, sem apoio da manual.

Em 1880, um Congresso de Surdo em Milão, Itália, aprovou recomendação para que as línguas dos sinais fossem banidas das salas de aula; foi a vitória da linha oralista. Paulatinamente, em todo o mundo, a educação dos surdos foi conformando-se à orientação oralista com alguns atrasos, adiantamentos e resistências. Nosso INES, por exemplo, até 1957 ensinava através da língua dos sinais. Este método de ensino foi mudado por influência de Alpia Couto, ex-coordenadora do CENESP — Centro Nacional de Educação Especial, que o proibiu em sala de aula e introduziu nos currículos especializados de professores a filosofia e metodologia oralista (Abreu, 1987, p. 20).

Pode-se considerar que, entre 1850 e 1960, houve a vitória da filosofia oralista na educação do surdo. Cabe lembrar, entretanto, duas influências fortes. Por um lado, avançava a tecnologia elétrica/eletrônica e a das comunicações. Ainda no século XIX, Henry inventou o motor elétrico,

Pixii os geradores, Morse o telégrafo, Bell (o mesmo Alexandre G. Bell antes referido) o telefone, Edison o fonógrafo, Marconi o telégrafo sem fio. Escusado relatar o progresso da eletrônica e das comunicações no século XX, mas deve-se fazer referências à miniaturização dos equipamentos. As próteses individuais e os aparelhos de amplificação para grupos tornaram-se cada vez mais potentes e sofisticados. Isto gerou a crença de que o som poderia chegar ao ouvido deficiente, possibilitando ao surdo a aprendizagem da palavra através do canal auditivo.

Por outro lado, não é bom esquecer as ideologias eugenísticas e racistas. As idéias de Gobineau, Chamberlain, Galton Lapouge e Ammon entre outros, pregavam os conceitos de raça superior, superioridade e seleção biossocial. Neste contexto, o surdo, para ser aceito, tinha de ser **normalizado**, ou seja, tinha de aprender a falar, assim como o Brasil pretendeu afirmar-se como uma nação **branca**, para aspirar a ser **um país de respeito**.

Cabe indagar o que aconteceu nas décadas de 60 e 70 para mudar essas posições. Na década de 60 teve início uma nova inflexão na filosofia educacional concernente às pessoas portadoras de deficiência em dois sentidos: dissegregação e maior integração e volta da comunicação visual às salas de aula das crianças surdas.

Estas décadas estão marcadas pelo surgimento dos chamados **novos movimentos sociais** que levantaram as vozes das minorias: mulheres, negros, favelados, deficientes, homossexuais etc. Assim, tiveram peso as discussões sobre a questão da dominação cultural versus o direito das minorias serem diferentes, sobre a legitimidade de modos de vida alternativos e sobre a afirmação da identidade étnica.

No início da década de 60, apareceu um trabalho pioneiro do lingüístico W. Stokoe, do Gallaudet College, que abriu caminho para muitas outras análises lingüísticas da American Sign Language — ASL, e conferiu legitimidade às línguas gestuais. Paralelamente, a pesquisa educacional mostrava, insistentemente, a falência das escolas oralistas em dar às crianças surdas uma fala expressiva, junto com dados que indicavam que o uso dos sinais não é uma dificuldade adicional à oralização (Bouvet, 1980; Rehfeldt, 1983; Hoemann, 1986).

Justamente no final da década de 60, começou a ser adotada, nos Estados Unidos, a filosofia da **comunicação total** no ensino de surdos. Voltaram, portanto, a serem admitidas formas de comunicação manual/visual ao lado da oral/auditiva nas escolas. O sonho da oralização universal do surdo havia acabado.

Na década de 70, fortificaram-se dois movimentos complementares: a desinstitucionalização e conseqüente integração dos deficientes em clas-

ses regulares do sistema de ensino e a luta contra a discriminação em geral.

Atualmente, o sistema de educação especial brasileiro aproxima-se burocraticamente do modelo norte-americano. Há escolas especiais, salas de recursos e integração de deficientes em classes regulares com (ou sem) apoio de professores itinerantes. Se o modelo **desinstitucionalização/discriminação zero** foi formalmente adotado, há uma diferença fundamental entre os dois sistemas: enquanto nos Estados Unidos recursos maciços vêm sendo alocados a programas especiais de apoio às pessoas portadoras de deficiência, poucas são as verbas com tal destinação no Brasil.

Opções de educação especial no Recife

Hoje, neste primeiro semestre de 1988, uma criança surda, no Recife pode seguir estas opções:

1. Na rede estadual, são oferecidas classes especiais que adotam oficialmente metodologias oralistas. Há, também, crianças e adolescentes surdos matriculados em classes regulares que deveriam receber apoio pedagógico. O modelo é teoricamente bonito, mas o ensino público, como um todo, está decadente, sendo geral as críticas à sua baixa qualidade. Isto tem afastado as famílias de classe média que preferem matricular seus filhos em escolas particulares. Se o ensino regular é deficiente, não se poderia esperar que o ensino especial fosse diferente.

Dentre os surdos adultos que encontramos na Associação de Surdos de Pernambuco — ASSPE, a maioria tinha, após cursar escola especial privada, experiência de estudar em escolas do Estado. Entretanto, o nível de satisfação com o ensino oferecido é baixo, sendo feitas críticas à sua qualidade, às freqüentes faltas dos professores, ao precário apoio paralelo e à falta de habilitação do professorado.

Recentemente, vem sendo desenvolvido um esforço de atualização, através da promoção de reuniões com professores, diretores, técnicos e representantes de associações deficientes com o objetivo de traçar uma nova política de educação especial para o Estado. Nestas ocasiões, apareceram como principais reivindicações dos surdos a introdução da filosofia da comunicação total nas escolas da rede estadual, ampliação e melhoria das oportunidades de ensino e maior atenção à profissionalização.

2. Em Recife, há uma única escola especial para surdos — mantida por grupo católico — fundada em 1952. Na escola são oferecidos ensino de primeiro grau, reabilitação da fala e profissionalizante, em regime de internato, semi-internato e externato. O ensino básico é dado em língua portuguesa, mas os gestos não são coibidos. Entre a direção da

escola e as associações de pessoas portadoras de deficiência existe algum mal-estar, resultante de uma postura autoritária da primeira. Há arestas entre a direção e autoridades educacionais locais. O alunato da escola é constituído, predominantemente, de crianças pobres, dependendo, assim, seu funcionamento, de doações e transferências, e não de anuidades pagas pelos pais. Ela está, fisicamente, bem instalada.

Entre os sócios da ASSPE que entrevistamos, 71 por cento eram ex-alunos. Destes, a maior percentagem, como foi dito anteriormente, completou seus estudos em outras instituições. Como não realizamos pesquisa com os atuais alunos da escola, só podemos avaliá-la por seus ex-alunos. Ela tem conseguido sucesso em ensinar os surdos a ler e escrever, orientando-os no prosseguimento de sua educação e oferecendo, paralelamente, cursos profissionalizantes. Mantém convênios com empresas que oferecem oportunidades de estágio, mas os ex-alunos reclamam de autoritarismo e mesmo de alguma violência.

Nos pátios foi possível manter viva a língua dos sinais e difundi-la. Sua fundadora tem uma opinião radical sobre a experiência inicial, puramente oralista (Clínica John Tracy), da escola: "psicologicamente não foi uma experiência bem-sucedida. Alguns alarmantes sinais de depressão e neurose foram nossos indicadores de que aquele método não nos atendia, porque não se conseguia estruturar um homem em sua integridade, mas apenas um ser falante e revoltado com a imposição que lhe imputaram". Conseqüentemente, "o método foi mudado e se passou a adotar o sistema combinado, quando o gestual e o oral se uniram, proporcionando ao aluno maior liberdade e um à vontade em sua forma de expressão" (Nordeste Silencioso, n. 17, 1987, p. 18-9). Em palavras semelhantes nos foi externada a mesma posição, acrescida da afirmação de que o surdo tem uma personalidade diferente da do ouvinte.

A escola publica bimensalmente uma revista com informações de interesse dos surdos, a surdez, bem como assuntos diversos.

3. Recentemente, a ASSPE iniciou classes de alfabetização para crianças e adultos surdos, onde o ensino vem sendo ministrado na língua dos sinais por professores ouvintes (e falantes) e/ou surdos. Atende, principalmente, às crianças de favelas: Beberibe, Brasília Teimosa (Recife) e município do Cabo (Grande Recife).

Dois missionárias norte-americanas — uma menonita ouvinte filha de pais surdos e uma freira católica, também ouvinte, ambas com especialização em educação especial — vêm dando apoio e orientando a experiência. Deve-se citar, também, uma universitária brasileira, ouvinte, muito ligada à comunidade de surdos, tradutora de LIBRAS/Português, que iniciou, em Brasília Teimosa, a experiência.

A ASSPE está com projeto de produção de material didático de apoio, além da elaboração de manuais, léxicos e outros textos que tratem da Língua Brasileira dos Sinais, pretendendo editar, também, um periódico.

A ainda curta duração da experiência não permite uma avaliação pedagógica. Vimos as crianças nas classes parecendo motivadas e felizes.

4. Também recente é a fundação, pela Igreja Luterana, de uma escola especial para surdos usando as linguagens oral e gestual, na alfabetização e na profissionalização. O mesmo grupo religioso tem experiência sobre a pedagogia da **comunicação total** na educação de surdos da Escola Especial Concórdia de Porto Alegre (Raymann & Warth, 1983).

As crianças matriculadas na escola de Recife são de famílias pobres e a experiência, que data de 1986, é muito inicial para ser avaliada.

5. Finalmente, cabe considerar as crianças surdas que estão frequentando classes regulares em escolas particulares. Tomamos como referência aqueles que estão também fazendo reabilitação da audição e da fala, em instituição que utiliza a metodologia verbotonal. A instituição foi fundada há 12 anos por um grupo de reabilitadores e pais de deficientes auditivos. Sua clientela, apesar da recente abertura para as classes populares, ainda é majoritariamente de classe média. As crianças estão na faixa etária de 2 a 15 anos e, por recomendação da instituição, estão matriculadas em classes regulares (apenas uma pode frequentar a mesma sala). A metodologia de oralização utilizada é muito eficaz, tendo sido obtidos excelentes resultados.

No período 1984-1985, com financiamento do INEP — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais — participamos de uma pesquisa que acompanhou 34 dessas crianças (Hutzler et alii, 1985). Os dados da pesquisa mostraram que, embora com algumas dificuldades, a maioria das crianças vinha conseguindo sucesso e boa adaptação à escola. O relatório, otimista, concluía considerando não só **viável** como **desejável** a integração dos pacientes da instituição em classes regulares do sistema de ensino.

Desde 1986, estamos orientando bolsista do CNPq que tem procurado avaliar o desempenho escolar de pacientes da instituição em classes de alfabetização e na primeira série (Lima, 1988). Os novos dados obtidos diminuem o otimismo inicial. Os resultados das duas pesquisas permitem algumas generalizações sobre a *performance* acadêmica de crianças surdas em classes regulares do sistema de ensino.

Nas classes de pré-alfabetização, a recomendação de integração pode e deve ser mantida; as exigências sobre o domínio do vernáculo não são grandes e a convivência das crianças é sadia para ambas as partes: os surdos e seus pares ouvintes.

As classes de alfabetização, no entanto, representam uma etapa muito crítica, cuja superação está em razão direta do nível de oralização conseguido pela criança surda. Obviamente, as crianças melhor oralizadas têm maior chance de sucesso, mas mesmo estas estão em grande desvantagem em relação a seus pares ouvintes. No entanto, alguns pacientes da instituição não estão conseguindo desenvolver a linguagem oral; suas dificuldades na alfabetização são tão grandes que resultam em segundas repetências. Pode-se até pôr em dúvida sua real integração social, uma vez que, além dos problemas de comunicação, aos poucos essas crianças vão ficando fora da faixa etária de seus companheiros de sala. Observamos, ainda, que a performance acadêmica, nas classes de primeiro grau, está combinada tanto ao sucesso na oralização, como ao da alfabetização.

Isto põe em questão a proposta de uma nova abordagem em relação à alfabetização. Três alternativas podem ser consideradas. As crianças que chegarem às classes de alfabetização já com um domínio da fala expressiva e boa discriminação auditiva, podem perfeitamente ser integradas em classes regulares, recomendando-se, no entanto, um reforço pedagógico paralelo. Outras crianças poderiam ser alfabetizadas na instituição terapêutica. Neste sentido, a instituição iniciou, em 1988, um projeto, conjugando alfabetização e reabilitação, metodologia verbotonal com a pedagogia de Freinet, com apoio do INEP². Àquelas crianças que mostram grandes dificuldades em desenvolver a linguagem oral, deveria ser dada a oportunidade de desenvolver a linguagem gestual e, com apoio desta, prosseguir a escolarização. A esta terceira alternativa, os técnicos da instituição resistem. Por um lado, não temos, ainda, no Recife, nenhuma boa escola, pública ou privada, que tenha adotado a comunicação total como filosofia de ensino de crianças surdas. Por outro lado, a metodologia verbotonal é fanaticamente oralista e usar os gestos sistemáticos arrepiam convicções profundamente arraigadas. No entanto, em tempos muito recentes, uma abertura neste sentido — o de admitir como legítima a língua dos sinais — vem sendo notada.

Conseguida a alfabetização, os pacientes da instituição vêm obtendo um desempenho satisfatório nas escolas regulares de primeiro grau; estão bem integrados e obtêm uma progressão regular. Estes são, precisamente, os que conseguiram, também uma linguagem oral bem estruturada, que permite a livre comunicação. O desempenho escolar deles será melhor ou pior dependendo de suas motivações e aptidões, como qualquer outra criança. Sempre, o reforço pedagógico paralelo é recomendável e o que chamamos de classe de **alfabetização** deve prolongar-se, necessariamente, até a primeira série.

2. O projeto VIVER — Educação e Reabilitação Integradas — teve seu início no ano de 1988.

A LIBRAS e sua aceitação

A Língua Brasileira dos Sinais — LIBRAS é de existência desconhecida para a maioria da população. Neste conjunto, deve-se incluir muitas famílias de deficientes auditivos, bem como profissionais que lidam com educação e reabilitação de surdos. É claro que sabem que **surdo fala com a mão**, mas não o que de fato é uma língua de sinais³.

Em 1986, o Conselho Estadual de Apoio às Pessoas Portadoras de Deficiência promoveu, no Recife, o I Encontro de Deficientes Auditivos de Pernambuco, onde observamos que a grande maioria dos profissionais de reabilitação e professores de classes especiais presentes sequer tinham idéia de que havia uma Língua Brasileira dos Sinais. A partir de então, a presença constante de representantes da ASSPE em encontros, reuniões e seminários tem ajudado a divulgar a LIBRAS e a mostrar seu potencial de comunicação.

Na Associação de Surdos de Pernambuco — ASSPE, que em outro trabalho chamamos de **República da LIBRAS**, a maioria de seus membros utiliza a comunicação gestual. Há uma preocupação de ensinar a língua de sinais a outros surdos, bem como a ouvintes que queiram aprendê-la.

A ASSPE, fundada no final de 1985, coroou uma longa história de associação da comunidade de surdos do Recife. Antes mesmo de ter uma sede própria e uma organização formal, costumava reunir-se em pontos determinados da cidade. Hoje, a Associação está bem instalada em uma casa espaçosa no bairro de Beberibe, comprada com a doação de católicos americanos e reformada pelas mãos de seus sócios. Funciona como um clube social onde adultos e jovens reúnem-se nos fins de semana; tem uma diretoria (de surdos) atuante e articula-se com associações congêneres nacionais (no Brasil, já em 1987, haviam 37 associações semelhantes) e internacionais, bem como entidades dos movimentos de pessoas portadoras de deficiência.

Consideramos, como Johnson e Erting (1984), que o uso da Língua dos Sinais é o ponto central de participação e identidade do grupo étnico que pode ser chamado **comunidade de surdos**. Por **comunidade de surdos** estamos nos referindo a um conceito baseado na etnia como um fenômeno intra e intergrupar, que implica noções de reconhecimento pela própria coletividade e pelos outros como membro de um grupo. Assim, a surdez,

3 Sobre a Língua Brasileira de Sinais há ainda pouca pesquisa e registro, ao contrário da vastíssima bibliografia publicada nos Estados Unidos sobre a Língua de Sinais Americana. Em 1881, segundo Abreu, o Barão Homem de Melo elaborou um compêndio pioneiro. Em 1969, o pe. Eugênio Oates publicou um dicionário precioso, a *Linguagem das Mãos*, de ampla utilização na comunidade de surdos. A Escola Especial Concórdia publicou, em 1983, *Linguagem de Sinais do Brasil* que também contém um léxico. A professora Lucinda Brito vem desenvolvendo e orientando pesquisas linguísticas sobre a linguagem dos surdos no Brasil.

por si só, não define a condição de participante da comunidade de surdos, embora seja biologicamente necessária à identificação de seus membros. Além da condição biológica, exige-se o que poderia definir como **comportamento próprio do surdo**, mais particularmente o uso da língua dos sinais como veículo privilegiado de comunicação. Excluem-se, assim, da comunidade as pessoas com deficiência auditiva, integradas no mundo dos ouvintes pela utilização preferencial da linguagem oral como meio de comunicação, que não se relacionam com outros surdos usando a língua de sinais. Pode-se admitir, como membros da comunidade, indivíduos bilíngües que usem tanto o português (na comunicação fora da comunidade de surdos) com a língua de sinais (com membros da comunidade).

Assim, o uso da LIBRAS significa tanto a própria identificação do surdo com a comunidade de surdos, quanto seu reconhecimento, pelos outros, como membro da comunidade. Tal opção, internamente à comunidade, significa companheirismo e apoio. Externamente, poderá aumentar a discriminação contra o indivíduo surdo, por ser um não-falante, um mudo. "Deus me livre, meu filho não vai falar com as mãos como um surdo", ou "Gesticulando todo mundo vai ver que ele é surdo" foram frases que ouvimos com freqüência das mães de surdos.

A discriminação contra a Língua dos Sinais é muito geral e não um **privilégio** da sociedade recifense. A sócio-lingüística Barbara Kannapell, surda, filha de pais surdos, deu um testemunho apaixonado de sua própria experiência, relatando como sentiu-se ao descobrir que a Língua de Sinais Americana, utilizada em seu meio familiar, era estigmatizada e como interiorizou o preconceito de que gesticular era inferior a falar. A pessoa surda que acha que a língua dos sinais é inferior à falada, considera-se, também, inferior às pessoas ouvintes. Na opinião da doutora Kannapell, rejeitar e depreciar a língua de uma pessoa é rejeitar e depreciar essa pessoa. Para ela (que encontramos em Gallaudet University, em 1987), seu reencontro como pessoa surda e aceitação desta condição foi possível com o acesso à informação que os lingüistas consideravam, a partir do trabalho pioneiro de W. Stokoe, a Língua de Sinais Americana com status igual a qualquer língua falada. Para o surdo aceitar sua língua como língua é aceitar-se como surdo (Bouvet, 1980; 30-2).

Concordamos que a discriminação contra a Língua de Sinais é contra o surdo, o diferente, como é contra o negro, a mulher, o homossexual etc. Como a surdez é uma deficiência não-visível, o domínio da linguagem oral **normalizaria** o surdo, que assim teria maiores chances de integração na sociedade mais ampla. No entanto, poucos surdos conseguem um domínio satisfatório da fala expressiva. Dados da Inglaterra e País de Gales mostram que 50 por cento dos alunos surdos de escolas oralistas, após dez anos de escolarização, tinham alguma linguagem oral expressiva,

mas dificilmente conseguiam ser entendidos. Das crianças com perdas auditivas superiores a 85 dB (surdez profunda) apenas, dez por cento tinham uma fala inteligível. Chama a atenção o fato de que surdos profundos, após dez anos de educação não tinham uma linguagem interior que pudessem usar (Delgado, s.d.). A situação nos Estados Unidos não era muito diferente: somente 17 por cento dos estudantes ensinados por métodos oralistas chegavam um dia a falar fluentemente (Telford & Sawrey, 1984; p.543).

Não se pode esperar que em um país como o nosso, onde muitas crianças surdas não conseguem sequer vagas nas escolas de educação especial e/ou instituições de reabilitação, a situação seja melhor. Ainda afirmamos que, infelizmente, a maioria das crianças surdas que conseguem ter acesso à educação especial e à reabilitação — e estas são minoria — não desenvolverá uma linguagem oral expressiva satisfatória para a comunicação livre no mundo dos ouvintes. Poderá, no entanto, desenvolver uma linguagem para comunicação dentro da comunidade de surdos, bem como sua família: a língua dos sinais. Tal pressuposto implica, no entanto, em duas outras considerações: por um lado, há um tempo biológica e psicologicamente estabelecido para o desenvolvimento da linguagem, por outro os esforços de oralização devem ser iniciados o mais precocemente possível e ter a maior duração possível. Isto leva a concluir que uma educação bilíngüe — em português e LIBRAS — seja a mais apropriada.⁴

As declarações de nossos informantes da ASSPE deixam claro o problema da comunicação do surdo:

“O surdo não sabe se comunicar. Cresce na escola, aprende a mímica, mas as famílias não sabem a língua dos sinais” (TT).

“Falta comunicação, o relacionamento na família é difícil. Falta comunicação, a escola é desinteressante” (WA).

“O surdo cresce não aprendendo nada. É difícil ler português, difícil entender o que está escrito” (GV).

“O surdo não entende o que o professor fala. Não entende a TV e a família tem que explicar. Sofri muito a falta de paciência para entender o surdo” (RV).

“Os outros não entendem a linguagem do surdo” (PA).

4 Temos de agradecer a Denise Coutinho a tradução LIBRAS/Português.

“Os professores só falam e falam, é difícil entender porque não usam a mímica” (TT).

“O professor fala rápido, é difícil entender. A linguagem gestual facilita a comunicação, a linguagem oral é cansativa” (WA).

“É importante o desenvolvimento dos gestos para desenvolver a inteligência, transmitir as idéias. Os surdos gostam de aprender a falar, mas a reabilitação é muito cara” (GV).

“Não é importante aprender a falar para que o surdo se integre na sociedade. Falar é a dificuldade do surdo” (GV).

“Os gestos são muito importantes, mas é importante falar para se comunicar com os outros” (C).

“Fiz treinamento para falar, mas mangavam, criticavam e eu parei. Hoje só uso os gestos” (J).

“Não estudei com os surdos, não entendia nada. Estudava muito, mas não aprendia nada” (D).

“Não sabia que existiam os surdos. Depois encontrei surdos em Salvador, Rio, Natal, Fortaleza. Tinha surdo em todo o Brasil” (D).

Não tivemos, ainda, a oportunidade de encontrar surdos congênitos, ou ensurdecidos antes da aquisição da linguagem, que dominassem a fala e não usasse a língua dos sinais. Assim, não temos o registro de suas opiniões.

As crianças mais velhas da instituição à qual nos referimos no item 2, que estão bem oralizadas, reagem de forma negativa à língua dos sinais. Se não a repudiam sistematicamente, recusam-se a aprendê-la, refletindo o preconceito de seus familiares e reabilitadores. A maioria dos pais de crianças surdas que encontramos na instituição antes citada tem fortes esperanças na oralização de seus filhos e rejeita fortemente a língua dos sinais.

Encontramos, também, fortes resistências entre os técnicos em educação especial da Secretaria de Educação de Pernambuco. Como explicar essa rejeição? Aventamos duas hipóteses. Em primeiro lugar, os reabilitadores e professores de surdos deixaram de atualizar-se, de acompanhar o progresso da pesquisa internacional. Isto é melhor entendido quando

lembramos que a Universidade Federal de Pernambuco não oferece sequer cursos de graduação em fonoaudiologia e educação especial, deixando-os às universidades particulares. Cabe à universidade atualizar o saber, acompanhar o progresso científico, realizar pesquisas.⁵ Em segundo lugar, não é tempo de esquecer que vivemos um longo período de autoritarismo, quando os tecnoburocratas bastavam-se e nunca se preocupavam em ouvir as bases. Tivessem os técnicos em educação ouvido os surdos, saberiam suas opiniões e reivindicações. Assim, formou-se uma visão fechada, cauda.

Conclusão

Consideramos que a opção educação especial/educação integrada é uma questão a se definir, a partir da avaliação de cada criança individualmente. Não há, pois, receitas prontas.

Inicialmente, não pode ser descartada a vantagem oferecida às famílias de renda média e alta que podem escolher matricular seus filhos — surdos ou ouvintes — em boas escolas particulares. Nas camadas populares a opção limita-se às escolas públicas, ou às escolas, como as antes consideradas, que são mantidas por entidades beneficentes e não cobram anuidades. O leque de escolhas é, portanto, função da classe social a que pertencem as famílias.

Ademais, uma criança surda que tenha conseguido desenvolver satisfatoriamente a linguagem oral, obviamente não tem porque não se matricular em classes regulares (quer da escola pública, quer da privada). Esta integração, no entanto, **exige** apoio pedagógico paralelo.

Resta considerar a questão da criança surda que não conseguiu uma oralização satisfatória. Nestes casos, **integrá-la** em classes regulares, em nosso entender, é isolá-la. Para essas crianças, a melhor opção parece, sem nenhuma dúvida, a **comunicação total**, ou seja, o ensino paralelo, em língua dos sinais e vernácula, necessariamente em classes especiais⁶.

Defendemos que a rede de ensino público deve ampliar-se para oferecer uma educação de qualidade a todas as crianças brasileiras. Em relação à educação do surdo, teria que abordar uma filosofia que melhor atendesse às necessidades individuais de cada criança: facilidades para sua integração em classes regulares e oferta de vagas em classes especiais,

5 Oferecem cursos de fonoaudiologia e educação especial respectivamente a UNICAMP e a FACHO. Na UFPE foi oferecido, tempos atrás, um curso de aperfeiçoamento em educação especial.

6 Sobre **Comunicação total** há uma ampla literatura publicada nos Estados Unidos, onde restam hoje poucos defensores do **manualismo** ou **oralismo puros** e 75 por cento dos surdos estão atualmente sendo educados na nova filosofia. Entre os textos publicados no Brasil consulte-se: Hoemann et al. (1983); Telford e Sawrey (1984); Leibovici (1984).

onde a livre comunicação fosse buscada, sem preconceitos discriminatórios contra a linguagem gestual.

No entanto, pôr em prática tal filosofia não é simples. É necessário considerar:

1. Um trabalho de informação às famílias, no sentido de esclarecer questões sobre o que é a comunicação, o desenvolvimento da linguagem, as opções de educação dos surdos⁷.

2. Um amplo esquema de formação e treinamento de professores e reabilitadores, dentro da filosofia da comunicação total. Isto implica tanto o treinamento em técnicas eficazes de oralização, como o ensino da língua dos sinais.

3. A metodologia verbotonal na reabilitação da audição e da fala de crianças surdas tem comprovada eficácia, no entanto, devemos considerar que outras, também, podem ser adotadas.

4. No Recife, as pessoas que dominam a língua dos sinais são muito reduzidas. Entre os sócios da ASSPE, estimamos que 25 por cento que têm o segundo grau completo poderiam ser treinados como instrutores de LIBRAS. Este é o limite máximo, considerando que há interesse em divulgar a LIBRAS, pois muitos estão empregados.

5. É necessário desenvolver uma metodologia de ensino da LIBRAS. Pode-se presumir que a Escola Especial Concórdia de Porto Alegre tenha alguma experiência. No entanto, nos Estados Unidos, 75 por cento da educação especializada para crianças surdas inclui a comunicação manual. Embora as Línguas dos Sinais, brasileira e norte-americana, sejam distintas, parte do material didático lá produzido poderia ser traduzido e adaptado. Deve-se, ainda, considerar o apoio que pudesse ser obtido de Gallaudet University⁸.

6. Mudar a filosofia educacional da rede estadual só faz sentido se o Governo estiver realmente disposto a investir em educação especial. Caso contrário, há o risco de não se sair de um discurso demagógico. A educação especial não pode ficar à mercê do bom ou mal-humor do Governo Federal, ou das disposições filantrópicas de entidades internacionais. Deve haver um plano coerente de médio prazo que permita prever os passos a serem dados.

7. Muita pesquisa ainda é necessária. No que diz respeito a: integração do deficiente auditivo; opções educacionais; oralização do surdo;

7 A LBA mostrou interesse em financiar a elaboração e edição pelo Mestrado em Antropologia da UFPE de manual de orientação para as famílias.

8 A Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, combinando seus programas de Educação Especial e Livro Didático, com apoio da LBA, tem interesse na produção, tradução e adaptação de textos sobre e para a educação de surdos. Gallaudet University tem condições de fornecer preciosa ajuda através de sua editora e de seu Centro Internacional, recomendando-se aos interessados contatos nesse sentido.

comunidade dos surdos e etnia; Língua Brasileira dos Sinais; movimentos sociais de deficientes auditivos e sua integração com outros movimentos sociais; significado social da surdez. Deixamos, contudo, a provocação e o desafio aos companheiros do Grupo de Trabalho e eventuais leitores futuros deste texto⁹.

Finalmente, cabe lembrar o canto de Milton Nascimento:

“Mas é preciso ter força / é preciso ter raça / é preciso ter gana
sempre / quem traz no corpo esta marca / mistura a dor e a alegria
/ mas é preciso ter manha / é preciso ter graça / é preciso ter sonhos
sempre / quem traz na pele esta marca / possui a estranha mania / de
ter fé na vida”¹⁰

Referências bibliográficas

- ABREU, A. C. de Palestra proferida no II Encontro Nacional de Pais e Amigos de Surdos. *Nordeste Silencioso*, 3(16): 20, 1987.
- BOUVET, D. *L'Enfant sourd: un être de langage*. Genbra, Univ., de Genève, 1980.
- BRITO, L. F. Os direitos lingüísticos dos surdos. *Nordeste Silencioso*, 3(17): 26-8, 1987a.
- . Socialização, linguagem e cognição em surdos. *Nordeste Silencioso*, 3(18): 13-4, 1987b.
- BURNIER, V. de P. P. História da linguagem de sinais do Brasil. In: HOEMANN, H. W. et alii, org. *Linguagem de sinais do Brasil*. Porto Alegre. Centro Educacional para Deficientes Auditivos, 1983. p.37-40.
- DELGADO, G. L. *Comunicación total: investigaciones y desarrollo*. s.n.t.
- DENTON, D. M. The Liberating influence of total communication. *The Maryland Bulletin*, 101(3), 1981.
- . *More than a school*. Frederick Md. Maryland School for the Deaf, 1986.
- . *A Philosophical foundation for total communication*. Frederick Md, Maryland School for the Deaf, 1972.
- . *Total communication*. Frederick Md, Maryland School for the Deaf, 1970.
- GALLAUDET COLLEGE. Washigton DC, Gallaudet Press, s.d. ,
- GODINHO, E. *Surdez e significado social*. São Paulo, Cortez, 1982.
- HOEMANN, H. W. *Final report: the development of communication skills in deaf and hearing children*. Bowling Green O., Bowling Green Univ., 1986.
- . Surdez, linguagem de sinais e a comunidade de surdos. In: HOEMANN, H.W et alii, org. *Linguagem de sinais do Brasil*. Porto Alegre. Centro Educacional para Deficientes Auditivos, 1983. p.19-24.

⁹ O Mestrado em Antropologia da UFPE vem desenvolvendo pesquisa sobre Deficientes, Famílias, Ação Terapêutica e Integração Social. No Mestrado em Linguística da UFPE duas dissertações estão atualmente sendo elaboradas sobre a Língua Brasileira de Sinais

¹⁰ O canto de Milton Nascimento está reproduzido no cartão de Natal enviado pelo Centro SUVAG de Pernambuco — Núcleo de Pesquisa e Reabilitação Integrada.

-
- HUTZLER, C. R. Reabilitação de deficientes auditivos: articulação famílias e profissionais. In SISTEMAS de cura: as alternativas do povo. Recife, UFPE, 1986. p.201-6.
- . et alii. **Reabilitação e escolaridade de deficientes auditivos, uma questão de integração social**; relatório de pesquisa. Recife, SUVAG/INEP, 1985.
- JOHNSON, R. & ERTING, C. **Linguistic socialization in the context of emergent deaf ethnicity**. New York, Wenner-Green, 1984.
- KENT, M. **Language growth and development of the deaf child**. Frederick Md. Maryland School for the Deaf, 1971a.
- . Sing — What system? **The Maryland Bulletin**, 102(6), 1972.
- . Total communication at the Maryland School for the Deaf. **The Deaf American**, 23(5), 1971b.
- LEIBOVICI, Z. Comunicação total: a comunicação do surdo. **Revista do Corpo e da Linguagem**, 3(7): 23-8, 1984.
- LIMA, C. S. de. **Escolarização e reabilitação**; relatório de pesquisa. Recife, 1988. NORDESTE SILENCIOSO, v.3, n. 17, 1987.
- OATES, E. **Linguagem das mãos**. Aparecida, Santuário, 1983a.
- . O surdo começou a falar. In: HOEMANN, H. W. et alii, org. **Linguagem de sinais do Brasil**. Porto Alegre, Centro Educacional para Deficientes Auditivos, 1983b. p.53-66.
- RAYMANN, B. C. W & WARTH, N. H. Aplicações educacionais para a língua de sinais: uma experiência em comunicação total. In: HOEMANN H. W. et alii, org. **Linguagem de sinais do Brasil**. Porto Alegre, Centro Educacional para Deficientes Auditivos, 1983. p.93-100.
- REHFELDT, G. K. Fundamentos linguísticos para a descrição da linguagem de sinais do Brasil. In: HOEMANN, H. W. et alii, org. **Linguagem de Sinais do Brasil**. Porto Alegre, Centro Educacional para Deficientes Auditivos, 1983. p.25-36.
- STOKKOE, W. C. Sign language structure: an outline of the visual communication system of the American deaf. **Studies in Linguistics**; occasional paper 8. Buffalo, Univ. of Buffalo, 1960.
- TELFORD, C. W. & SAWREY, J. M. **O indivíduo excepcional**. Rio de Janeiro, Zahar, 1984.

Recebido em 13 de junho de 1988

Celina Ribeiro Hutzler, Mestre em Educação pela Universidade de Indiana, USA, é professor-adjunto do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de Pernambuco.

This article presents a retrospective view of the different pedagogies adopted in relation to deaf students in Brazil and around the world. In this context, it emphasizes special education options currently available in Recife and analyses the Brazilian Language of Signs in its local and regional variations, showing the way the integration of deaf students in society is being discussed in the state of Pernambuco.

Cet article présente une vision rétrospective de différentes pédagogies adoptées au sujet des sourds, au Brésil et au monde. A partir de ce contexte, met en relief les options d'éducation spéciale qui existent aujourd'hui au Recife et fait une analyse de la Langue Brésilienne des Signaux — LIBRAS, dans les variations régionales et locales, présentant comme vient discutée, à Pernambuco, la question de l'intégration du sourd dans la société.

El artículo presenta una visión retrospectiva de las diferentes pedagogías adoptadas con relación a los sordos, en Brasil y en el mundo. Partiendo de ese contexto, subraya las opciones en educación especial, que existen actualmente en la ciudad de Recife, y hace un análisis de la LIBRAS — sigla en portugués de Lengua Brasileña de los Señales, en sus variaciones regionales y locales, mostrando como está siendo discutida, en el estado de Pernambuco, la cuestión del sordo en la sociedad.

Educação física e a nova Lei de Diretrizes e Bases: subsídios para discussão

Apolônio Abadio do Carmo
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

A redução das questões centrais que norteiam a educação física a discussões inócuas de caráter conceitual e/ou eminentemente técnicas e restritas a métodos tem contribuído de forma decisiva para a estagnação tanto da teoria como de sua prática. Dai a indagação: caso a obrigatoriedade deixasse de existir na nova LDB, a educação física continuaria a ser exigida nas escolas brasileiras? Neste sentido, colocamos como eixo das discussões não o caráter legalista e normalizador da futura legislação, mas a premente necessidade de recuperar as vertentes filosóficas sobre as quais a educação física tem se apoiado para, em seguida, superar estas bases teóricas rumo a outras concepções de homem, sociedade e mundo.

A sociedade brasileira vive hoje, momentos de ansiedade após a promulgação da nova Carta Constitucional, no tocante ao seu cumprimento. É também do conhecimento da comunidade que cerca de mais de 200 leis complementares deverão ser votadas pelo Congresso Nacional em função da nova Carta. Dentre estas, destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹, que seguramente é uma das leis mais importantes para a categoria dos profissionais do ensino que atuam nas escolas de 1º, 2º e 3º Graus. Sua importância repousa no fato de que esta Lei deverá normatizar de maneira global os princípios básicos, os fins e, conseqüentemente, todo o direcionamento da educação nacional.

1 Saviani em seu artigo "Contribuição e elaboração da nova LDB: um início de conversa", publicado na Revista ANDE, n. 3, 1988, faz importantes registros históricos a respeito do termo Diretrizes e Bases. Segundo este autor, "a expressão 'Diretrizes e Bases' foi introduzida no vocabulário educacional pela Constituição de 1946 ao determinar através do artigo 5º, inciso XV, alínea d, a competência da União para legislar sobre diretrizes e bases da Educação Nacional... O enunciado da Carta de 1946, mantido na Constituição de 1967 e 1969 assim como no projeto atualmente em discussão no Congresso Constituinte é vago, prestando-se a interpretações variáveis". Saviani registra ainda a diferença entre diretrizes e bases, entendendo a primeira como indicação de forma sucinta dos fins dos direitos, dos deveres e da liberdade de educar. A segunda, por sua vez, estabelece as bases sobre as quais deve assentar o sistema nacional de educação como algo concreto, vivo.

Esta nova lei, contudo, precisa contemplar diretrizes e bases que consigam superar alguns desafios até então presentes no quadro educacional brasileiro.

Neste sentido, objetivando contribuir com as discussões que estão se dando em diferentes setores sociais, tornamos público neste trabalho algumas preocupações e expectativas a respeito da nova LDB, principalmente no tocante à educação física. Para tanto, dividimos este artigo em dois momentos distintos porém interdependentes. No primeiro, num nível mais geral, trataremos de questões conjunturais e estruturais da educação, consideradas fundamentais e que ainda não foram resolvidas. No segundo momento, num nível mais específico, procuraremos discutir as questões relativas à educação física e sua inserção na nova LDB.

Questões conjunturais e estruturais da educação

Necessidade de um Sistema Nacional de Ensino

É quase consensual a afirmação de que o ensino, em todos os níveis e graus, vive um momento de crise. Em virtude desta constatação, grande parte da sociedade admite a necessidade de discuti-la. Porém, tanto a constatação da crise como as discussões e reflexões a seu respeito, historicamente, vêm ocorrendo há bastante tempo, e, até hoje, dos frutos desta reflexão, muito pouco se conseguiu colocar em prática.

Numa análise um pouco mais detalhada e profunda das determinações deste imobilismo de ações, vamos encontrar, dentre outros aspectos que têm contribuído para esvaziar, ora o discurso, ora a prática, o fato de não haver entendimento entre a maioria dos educadores quer na concepção de mundo e de homem, quer na própria forma de comunicação. Basta olhar a quantidade de "métodos" e tendências pedagógicas presentes no processo educacional brasileiro, para se ter respostas as mais claras. Como não é nossa intenção discutir esta problemática, neste trabalho, apontamos, à guisa de contribuição, alguns autores que tratam desta questão. (Saviani, 1983; Gadotti, 1987; Guiraldelli, 1988; Carmo, 1986).

Além disto, a ausência de um "Sistema Nacional de Educação" capaz de garantir a mesma qualidade no padrão do ensino nos diferentes níveis e graus, é um outro fator que tem contribuído para a situação precária em que se encontra o ensino atualmente nos diferentes níveis e graus.

Saviani (1988), ao advogar o Sistema Nacional de Educação afirma que:

"... abre-se agora a oportunidade de se consagrar, em termos legais, essa aspiração, criando mecanismos que permitam ultra-

passar a falta de unidade e de harmonia assim como a improvisação e descontinuidade que têm marcado a Educação em nosso país” (Saviani, 1988, p. 8).

A idéia de um Sistema Nacional de Ensino, capaz de garantir articulação e unidade entre os diferentes níveis de escolarização, vem desde 1948 onde

“o então Ministro da Educação Clemente Mariani, na exposição de motivos do anteprojeto da nossa primeira LDB, considerava que o traço mais assinalado do capítulo sobre Educação na Constituição de 1946, era “a oportunidade que abre para um sistema contínuo e articulado de Educação para todas as classes, desde o ensino infantil até o superior”” (Saviani, 1988, p. 7).

Acreditamos que a garantia legal de um “Sistema Nacional de Ensino” que leve em consideração o homem e sua concreticidade histórica, a sociedade e sua relação dinâmica com a educação; as leis que regem a ordem social concreta; as categorias científicas que explicam a sociedade capitalista, como por exemplo, a relação capital versus trabalho, divisão social do trabalho, qualificação profissional, lucro e mais-valia, poderá contribuir de forma eficiente para superar o atual estágio em que se encontra o ensino e a educação escolar de maneira geral.

É preciso lembrar que a luta pela garantia legal de certos princípios não deve ser considerado como “ingênua ou inócua”, tendo por base o histórico descumprimento legal, tão peculiar à justiça brasileira, pois a promulgação da nova Carta Constitucional, e com ela o artigo que trata do “mandado de injunção”, garantem juridicamente o cumprimento das intenções manifestas em lei, pelo Estado. Até então isto não era possível pelas vias legais.

Assim sendo, a idéia de um Sistema Nacional de Ensino precisa ser viabilizada, e para tanto já encontra apoio na nova Constituição brasileira, que aponta para esta necessidade ao estabelecer em seu artigo nº 214.:

“... A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando a articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzem a:

- I — erradicação do analfabetismo;
 - II — universalização do atendimento escolar;
 - III — melhoria da qualidade do ensino;
 - IV — formação para o trabalho;
 - V — formação humanística, científica e tecnológica do país”
- (Brasil. Constituição, 1988, p. 95).

Acesso e Permanência na Escola

Das outras questões que reputamos de importância singular, na discussão da nova LDB, e que ainda não foram resolvidas são o acesso e a permanência dos brasileiros nas escolas.

Juntamente com um "Sistema Nacional de Educação", a superação destas questões significa grande avanço rumo à transformação do modelo atual de sociedade, onde as relações entre os homens se fundam na desigualdade de propriedade, de cor, de sexo, de raça e de cultura. A garantia do acesso e permanência das camadas populares na escola, seguramente possibilitará a construção de novos conteúdos e padrões de qualidade do ensino.

Mas como, concretamente, poderíamos contribuir para retirar do papel os dispositivos legais capazes de solucionar ou pelo menos de minimizar estas questões?

Primeiramente, acreditamos que a busca da unidade nacional através de associações, partidos políticos, confederações, sindicatos e todos os segmentos organizados que lutam e continuam lutando por estas bandeiras, precisa marcar presença decisiva no momento da cobrança dos benefícios conquistados em lei, pois a "igualdade de condições" tão importante para concretude e solução do problema está presente na nova Constituição, Art. 206, inciso I "Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (Brasil, Constituição, 1988).

Em segundo lugar, precisamos ter claro o significado que tem sido atribuído ao acesso, à permanência e à igualdade social.

Geralmente, por parte do Estado, a questão do acesso tem sido discutida e "equacionada" simplesmente com a construção de mais escolas para todos os níveis e graus, e, conseqüentemente abertura de mais vagas. Porém, edifícios escolares, por si só, não conseguem universalizar o conhecimento historicamente produzido e acumulado. A questão do acesso começa a tornar-se complexa a partir do momento em que, além de prédios limpos e bem cuidados, é preciso garantir: melhores salários aos professores e funcionários; boas bibliotecas; possibilidades para o contínuo aperfeiçoamento docente e administrativo; gestão escolar autônoma etc. Estes fatores conjugados poderiam significar, a prática, a garantia do acesso ao ensino público de todas as camadas sociais, e, por conseguinte, melhor qualidade do ensino.

Já a questão da permanência do aluno na escola, pelo menos por um período de 8 anos, é uma questão mais intrincada, na medida em que coloca em discussão não somente o conhecimento que está sendo veiculado pela escola, como também a própria relação entre os homens estabelecida no seio do modo de produção capitalista.

Além disso, a permanência não tem sido objeto de grandes discussões por parte da sociedade e dentro desta pelas lideranças políticas. Um dos motivos que tem contribuído para o descaso com esta questão é a predominância do ideário liberal burguês em nossa sociedade. Este ideário concebe o homem como ser abstrato e os fenômenos como sendo todos universais. Por exemplo, as palavras liberdade, democracia, cultura, povo etc. aparecem sempre como se servissem para todos os membros da sociedade. Não especificam de que liberdade estão falando, ou quem é o povo, ou ainda a que cultura estão se referindo. Esta universalização abstrata dos fenômenos concretos é que torna possível ao nível das idéias a espetacular redução dos problemas sociais ao indivíduo. Nesta redução a permanência torna-se uma questão particular, afetiva e de responsabilidade individual. Com isto as condições sociais são abstratamente universalizadas, superficialmente tratadas, não se levando em conta a concretezude nem do indivíduo nem das condições sociais.

Esta forma de tratar a questão tem impossibilitado que se leve em consideração, por exemplo, a iníqua distribuição de renda vigente no país, fato este que tem contribuído de forma decisiva para o afastamento da grande maioria das crianças das camadas populares da escola, as quais no mercado de trabalho lutam para conseguir recursos financeiros para julgar no sustento da família.

Este processo discriminatório e seletivo das crianças, e do homem, explicita necessariamente a contradição entre quem produz e vende como mercadoria sua força de trabalho, e quem não produz mas compra esta mercadoria, e ainda se apropria do produto por ela elaborado.

Seguramente, o acesso e a permanência na escola são interdependentes e tem suas raízes no modo de produção capitalista vigente. Entretanto, apesar desta constatação, precisamos ter claro que este sistema não tem conseguido dar conta de suas contradições, significando, na essência, que ele não é homogêneo nem imutável.

Assim, vejamos: se por um lado ele precisa do conhecimento para se desenvolver, por outro precisa negá-lo para poder existir. A burguesia tem convivido com esta contradição, possibilitando o acesso à escola e ao conhecimento a "todas" as crianças; porém, sabem que, na prática, apenas algumas crianças terão condições de permanecer e assimilar o conhecimento. Por isso, estas duas questões, se solucionadas, significarão não somente a garantia das camadas populares terem acesso ao conhecimento produzido e sistematizado pela humanidade, como também a negação do caráter alienante e reprodutor da escola, na medida em que, enquanto instrumento de luta, o saber, o conhecimento, é uma poderosa arma contra a dominação. Se hoje as crianças das camadas populares têm acesso relativo, mas não conseguem permanecer na escola, com a

solução dessas questões isto não mais aconteceria, obrigando necessariamente a escola a acabar com o vazio que existe entre ela e os interesses da classe majoritária da sociedade.

A necessidade que a burguesia tem em segregar, omitir e negar o conhecimento, ao nível escolar, é tão evidente que, hoje, as escolas fazem de tudo: são restaurantes, creches, postos de saúde do bairro, salão de festa beneficente etc.; o que menos tem feito é transmitir conhecimento. As crianças ingressam na escola pública, principalmente, e em um turno previsto de quatro horas/aulas, cerca de 30% deste total são gastos com lanches, recreios prolongados, atendimento médico, odontológicos e outras atividades extraclasse.

Resumidamente, precisamos unir forças no sentido de recuperar o papel da escola, fazendo com que as conquistas legais, fruto de muita luta, sejam cumpridas e respeitadas.

Esperamos até este ponto ter ao colega professor as algumas preocupações que julgamos importantes em termos de estrutura e conjuntura educacional brasileiras.

A educação física e sua inserção na nova LDB

Educação Física e a Obrigatoriedade Legal

E a educação física face a esta nova LDB, deverá continuar sendo ou não contemplada com a obrigatoriedade, hoje prevista no artigo 7º da Lei nº 5.692/71?

Indagamos isto porque o caráter obrigatório tem sido, nas últimas décadas, o mastro de sustentação do “pano do circo” da educação física em todos os níveis e graus. Esta situação, para ser entendida precisa ser tratada de forma histórica e crítica. Com este objetivo resgataremos alguns fatos para melhor elucidar esta questão.

Podemos afirmar que a ginástica, antigo nome da educação física, foi introduzida nos colégios brasileiros por volta de 1874. Alguns anos mais tarde, em 1882, o Parecer de Rui Barbosa no projeto nº 224, denominado “Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da Instrução Pública” do destaque especial à educação física como fator formador dos jovens.

A organização social dominante neste período fazia e levava em conta a diferença entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, sendo o último atribuição dos escravos e o primeiro da elite dominante.

“... A ética colonial repudiava o trabalho. O branco livre não se imaginava exercendo uma profissão que lhe exigisse ocupação manual. O chefe de família digno não trabalhava: vivia de rendas

ou da exploração do trabalho de outros. Se não era proprietário de terras ou comerciante, procurava locupletar-se com algum cargo burocrático da administração pública. Quando nenhuma dessas possibilidades surgia, sugava o trabalho escravo até a última gota..." (Costa, 1983 apud Castellani, 1988, p. 20)

Apoiadas nesta visão de homem e de mundo a classe dirigente da época ofereceu grande resistência à introdução da ginástica nas escolas, por esta assemelhar-se ao labor manual, isto é, por acharem-na desprovida de valores intelectuais, como a matemática, o cálculo integral ou a mecânica racional. Apesar da forte resistência social, na época, contra os cursos de ginástica, este repúdio não foi suficiente para conseguir eliminá-la ou deixá-la fora dos currículos escolares.

A partir de então, a educação física, sempre atrelada a valores morais, médicos e militares em cada época, tornou-se obrigatória: primeiro nos cursos primário e secundário, e posteriormente em todos os níveis e graus de ensino, conforme as Leis, Decretos e Resoluções abaixo mencionadas:

1. Constituição de 1937. Artigo 131.

"... A Educação Física e ensino cívico e os trabalhos manuais, serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência..." (Costa, 1983 apud Castellani, 1988)

Estava no governo, neste período, Getúlio Vargas, e o Brasil saía da crise ocorrida com o monopólio agrícola e dava os primeiros passos rumo à industrialização e desenvolvimento urbano. Era a passagem da agroexportação para as bases urbano-industrial. Em termos de valores, exaltavam a nacionalidade, criticando o liberalismo e o comunismo. Valorizavam ao máximo o ensino profissional, predominando a visão eugênica da raça com base nos exemplos de Hitler e de Mussolini.

Graças à força centralizadora do executivo, foi sancionada em 1935 a Lei de Segurança Nacional, documento legal que tinha a capacidade de abafar todo protesto oriundo da classe operária, da burguesia e de toda e qualquer oposição.

Vejam que o início da obrigatoriedade da educação física no Brasil teve como base pensamentos autoritários, nos quais o principal objetivo repousava na idéia de "asepsia social", da pureza da raça e do nacionalismo doentio. Merece destaque também a preocupação do Estado, nesta época com a aptidão física da juventude, com a preparação de homens e mulheres fortes e bem dispostos para o trabalho.

Esta forma de pensamento em que a aptidão física é a principal meta, tem dominado a educação física até os dias atuais.

Sua obrigatoriedade, tendo em vista a busca da melhoria da aptidão física da população, continuou presente na maioria das leis, decretos e portarias ministeriais divulgados e conhecidos até hoje. Por exemplo, na Lei nº 4.024/61, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a obrigatoriedade foi mantida em seu artigo 22.

Apesar de todas as mudanças sociais ocorridas até os dias atuais, a idéia dominante de “melhorar a aptidão física da juventude” continua viva e cada vez mais tem sido fortalecida pelos legisladores, senão vejamos:

2. Decreto nº 2.072 de 8 de março de 1940.
Art. 1º “A Educação Cívica, moral e física, é obrigatória para a infância e a juventude de todo o país, nos termos do presente Decreto-Lei.”
- Art. 4º “A Educação Física a ser ministrada de acordo com as condições de cada sexo, por meio da ginástica e dos desportos, terá por objetivo não somente fortalecer a saúde das crianças e dos jovens, tornando-os resistentes a qualquer espécie de invasão mórbida e aptos para os esforços continuados, mas também dar-lhes ao corpo, solidez, agilidade e harmonia.”
3. Lei orgânica do ensino industrial — Decreto Lei nº 4.073/42.
A educação física é obrigatória.
4. 1943. Decreto-Lei nº 6.141.
A educação física é obrigatória no ensino comercial.
5. Decreto-Lei nº 9.613.
A educação física é obrigatória no ensino agrícola.
6. Lei nº 4.024/61 — Art. 22.
A educação física é obrigatória no ensino primário e médio.
7. Lei nº 5.540/68 — Art. 40 — letra C.
“estimularão as atividades de educação física e de desportos, mantendo, para o cumprimento desta norma, orientação adequada e instalações especiais.
8. Decreto nº 705/69. Altera a redação do artigo 22 da Lei nº 4.024/61 e estabelece obrigatoriedade para todos os níveis e graus.
9. Lei nº 5.692/71. Art. 7º.
A educação física é obrigatória no 1º e 2º graus.
10. Decreto nº 69.450/71. “regulamenta o artigo 22 da Lei 4.024/61, a alínea ‘C’ do artigo 40 da Lei nº 5.540/68, e dá outras providências.”

Artigo 2º: "A educação física, desportiva e recreativa integrará, como atividade escolar regular, o currículo dos cursos de todos os graus de qualquer sistema de ensino."

Artigo 3º: "parágrafo 1º" "Aptidão física constitui referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da educação física, desportiva e recreativa, no nível dos estabelecimentos de ensino" (São Paulo. Secretaria de Educação, 1985).

Como esperamos ter deixado claro, a questão da obrigatoriedade ultrapassa em muito os limites da legalidade. Esta constatação exige que, para seu entendimento, é necessário o questionamento não somente do conhecimento veiculado pela educação física, como também do papel político ideológico que vem desempenhando e que poderá desempenhar em prol da classe trabalhadora. Sob estes dois enfoques discutiremos esta questão.

O Conhecimento que tem sido Veiculado pela Educação Física e Esportes: Caráter Político Ideológico

Historicamente, o conhecimento veiculado pela educação física, nos diferentes níveis e graus de escolarização, não tem sido objeto de pesquisas e estudos radicais, no sentido da busca das raízes deste conhecimento. Predominam os ensaios de cunho eminentemente técnico e metodológico.

A grande maioria das investigações conhecidas e publicadas, tem como centro das preocupações apenas o lado do fazer, do executar, do ser capaz de, enfim, sem muitas preocupações com princípios e finalidades do conhecimento. Parece ter havido um descaso tanto institucional como profissional a respeito do conteúdo veiculado pela educação física.

Temos percebido, também, que o discurso nesta área evoluiu consideravelmente, em alguns setores e por alguns grupos, quando comparado com o dos anos 60, 70 e início dos 80. Ele já não comporta mais debates "simplistas" que tratam superficialmente de questões relativas a crianças com fome, salário baixo dos professores, neutralidade pedagógica e científica, falta de compromisso político dos professores etc. Esta evolução na forma de ler a realidade, que implica o relacionamento dinâmico das partes que compõem o todo, tem possibilitado à comunidade da educação física conhecer e explicitar contradições teóricas e práticas fundamentais para o entendimento das funções históricas deste conhecimento.

Com o advento da nova Carta Constitucional, e conseqüente elaboração da nova LDB, é chegado o momento dos responsáveis diretos e indiretos pela disseminação da educação física se posicionaram face à nova Lei.

Este posicionamento precisa, no nosso modo de entender, primeiramente fundamentar-se em uma matriz teórica, que contemple categorias de análise social capaz de dar conta de ler o real concreto de forma coerente. A partir desta opção que traz consigo a concepção de homem e de mundo, a luta rumo à sociedade pretendida far-se-á da maneira costumeira, através de muita união e luta.

Nesta linha de raciocínio, o posicionamento dos profissionais precisa levar em conta não somente o lado da garantia legal, mas sobretudo o lado da garantia social, uma vez que a primeira não garante a segunda, sendo esta mais significativa que a primeira. É a velha discussão da legalidade, legitimidade e representatividade, isto é, nem tudo que é legal é legítimo e representativo, porém, o que é representativo é legítimo, mas pode não ser legal. Portanto, de acordo com nossa concepção a legitimidade social é mais importante que a legalidade. E nos perguntamos: em que bases tem se apoiado a educação física brasileira para continuar sendo exigida e necessária nas escolas? Na legitimidade social ou na legalidade?

A legitimidade social, por ser histórica, está condicionada, e por isso precisamos entendê-la à luz da visão histórico-social de classe. Dada a complexidade dos mecanismos condicionantes desta legitimidade, impossível seria dar-lhes, neste ensaio, o tratamento necessário. Contudo, mesmo que de forma simplificada, explicitaremos algumas de suas formas.

Vêjamos o caso das disciplinas português, matemática, ciências etc., as quais independente de terem a obrigatoriedade garantida em lei, têm sempre seus espaços garantidos nos currículos escolares. Por que este fato não ocorre com a educação artística, a educação física, o ensino religioso e a educação moral e cívica, áreas do conhecimento contempladas com artigos específicos na LDB?

Guardadas as devidas diferenças entre cada componente curricular, é sabido que a educação moral e cívica, bem como o ensino religioso, sempre atenderam a interesses explícitos do Estado e da Igreja. Este fato confirmou-se mais uma vez quando, na nova Constituição, o ensino religioso recebeu atenção especial:

Artigo 210, § 1º: "... O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental" (Brasil, Constituição, 1988, p. 94).

A educação física, muito embora sem possuir a mesma organização de pressão (*lobbys*), também, historicamente, sempre colocou seu conteúdo, mesmo que inconsciente, a serviço da ordem física, moral e espiritual defendida pela educação moral e cívica e ensino religioso.

No caso da educação artística, da forma como tem sido tratada nas escolas, representa também papel primordial na reprodução e segre-

gação de conhecimentos. Algumas manifestações artísticas, através da história, significaram formas de luta, de denúncia e subversão; porém, nas nossas escolas, em nome da "Ideologia da Sucata"², a educação artística tem-se limitado muito mais à ornamentação das classes do que à exploração da capacidade criativa e crítica do aluno.

Além disto, da forma como a sociedade burguesa organiza o trabalho e conseqüentemente o conhecimento, o caráter valorativo de um como de outro é atribuído de acordo com sua utilidade nas relações de produção.

Esta ligação mecânica entre conhecimento e mercado de trabalho, tem sido um dos fatores mais importantes para a valorização ou legitimação social de determinados conteúdos em detrimento de outros. Nesta transposição saber = trabalho, o que menos tem interessado ao homem é a espécie e a qualidade, tanto do trabalho como do conhecimento.

Neste sentido, para o modo-de-produção capitalista, quanto mais objetivo, simples e instrumental for o conhecimento, tanto melhor, porque para o capitalista, o que interessa não é o trabalhador, homem possuidor de conhecimentos e capacidade crítica e reflexiva, mas sim o seu trabalho e o produto dele. E da forma alienante como está organizado o trabalho, o conhecimento profundo, a capacidade crítica, não são importantes, ou melhor, colocam em risco a ordem estabelecida. Daí a necessidade de formar cada vez mais indivíduos, com cada vez menos conhecimento. Quanto mais simples, objetivo e mecânico for o trabalho e conseqüentemente o conhecimento para realizá-lo, mas fácil será substituir e desvalorizar esta mão-de-obra no mercado.

Portanto, é preciso ter claro que a valorização ou legitimidade social não pode ser vista isolada do todo social. Os valores cultivados, a cultura, a noção de desenvolvimento etc., não podem ser dimensionados sem considerar a desigualdade conjuntural da sociedade. Se existem interesses conflitantes, os valores, o conhecimento, a cultura também o são.

Assim, sendo esperamos ter reforçado a idéia já defendida de que a legitimidade da educação física tem que ser construída historicamente, sob a ótica da luta de classe, e não simplesmente no amparo legal.

2 Utilizo o termo Ideologia da Sucata para designar o movimento que ocorre em diferentes disciplinas escolares, e principalmente em educação física e em educação artística, em que os professores em nome da "criatividade", "imaginação" e "realidade dos alunos", fazem de suas aulas verdadeiras "oficinas" de confecção rudimentar. Fazem de tudo: bolas de meia, dardo de cabo de vassoura, disco de latas vazias, enfeites de sacos vazios e outros objetos descartáveis, improvisam locais de trabalho etc. Enquanto isso, o conhecimento, o saber elaborado não é transmitido. Ora, para a realização de um jogo com bola de meia, o professor é dispensável, as crianças fazem isto sozinhas e muito bem. Cabe lembrar ainda que geralmente é nas escolas mais carentes, de periferia, que esta ideologia da sucata melhor é trabalhada. Ao invés de lutar para prover a escola de recursos, evitam o conflito em nome da falsa criatividade. É preciso deixar claro que a "ideologia da sucata" tem suas raízes na tendência escolanovista, e chegou ao Brasil via USA e Alemanha através das tendências não-diretivas, principalmente nas décadas de 70 e 80, com forte influência de correntes da psicologia.

Aprofundando um pouco mais a discussão, colocamos uma outra questão, qual seja: como legitimar nesta sociedade um conteúdo cujos princípios atendem sobretudo aos interesses e princípios da elite dominante, e portanto contraditórios aos interesses da grande maioria dos trabalhadores? Como a educação física conseguirá respaldo social para sua luta, se a grande maioria das teses que tem defendido até hoje são equivocadas ou sem sustentação teórica convincente?

Estas duas questões nos remetem diretamente para a discussão a respeito do conhecimento veiculado, dos métodos utilizados, dos princípios e fins da educação física nesta sociedade hodierna. Dada a abrangência destas questões, nos limitaremos a discutir os principais pontos que julgamos ter ligação direta com a problemática deste ensaio.

A respeito do conhecimento, realizamos a discussão levando em conta dois pontos de vista, quais sejam: o dos que admitem a separação entre a educação física e os esportes e o dos que não a admitem.

Defendem os primeiros que a quase totalidade dos conteúdos veiculados pela educação física não lhes pertence, por que são conhecimentos estruturados e sistematizados de diferentes esportes — voleibol, basquete, natação etc. O que a educação física sempre fez foi viver do empréstimo destes conteúdos e técnicas, sem a menor preocupação consigo mesma, enquanto uma área distinta do conhecimento. Os segundos, por sua vez, consideram tanto a educação física como o esporte fenômenos culturais indissociáveis, tendo em vista a quase impossibilidade de historicizar um sem falar do outro.

Em meio a esta situação contraditória, temos uma grande maioria de profissionais “indefinida” na sua posição face a esta problemática, ou seja, apesar desta aparente “indefinição”, ela defende, mesmo que de forma inconsciente, a idéia separatista, quando em nome da não-competição, ou do não-aperfeiçoamento técnico, trata em sua aula os conteúdos dos esportes — fundamentos e técnicas — de forma desfigurada e irreal.

Esta sincrética visão do problema tem impossibilitado que os profissionais da educação física consigam transmitir aos alunos o conjunto de conhecimento produzido e sistematizado, próprio de cada esporte, ou mesmo o conhecimento que atribuem à educação física.

Por exemplo, o aluno passa cerca de 11 anos tendo aula de educação física e quando consegue terminar um curso superior, ao assistir um jogo de voleibol, basquete, ou mesmo uma competição de atletismo, não é capaz de diferenciar e denominar os gestos e fundamentos; não conhece as regras; não é capaz de criticar um esquema tático etc. Mal sabe diferenciar uma corrida de um salto.

Enfim, em nome da "falsa" pretensão de eliminar o caráter competitivo, técnico e condicionante dos treinamentos e da performance, comuns aos esportes, a grande maioria dos professores de educação física, por não dispor de outros conteúdos, diferentes do conteúdo dos esportes — voleibol, basquete etc. — e, em nome da integração social, da saúde, da socialização, da ingênua concepção humanista moderna — tendência escolanovista — modificam regras, fundamentos e técnicas, modificações estas que somente são aceitas nos limites de sua quadra ou espaço de trabalho, como se o mundo dos homens se limitasse à sua pequena quadra. Acredita ainda que, por possibilitar aos alunos criar regras diferentes das já legitimadas mundialmente nos diferentes esportes, está atendendo e respeitando as necessidades e interesses dos alunos.

As regras existem e foram elaboradas pelos homens e, portanto, são dinâmicas e mutáveis, porém este processo histórico tem que se dar pela superação. Para alguém superar alguma coisa, tem que primeiro conhecê-la, criticá-la, e aí sim, criar algo qualitativamente melhor, de acordo com as necessidades dos homens. E não tem sido desta forma que a grande maioria dos professores tem agido, ou seja, prefere ingenuamente negar o existente sem levar em conta, muitas vezes, até o domínio do que está sendo negado. Isto para nós significa, no fundo, o mesmo que segregar conhecimentos.

Segregam porque ensinar ou não um determinado esporte é uma opção do professor. Se ele optou em trabalhar com o voleibol, por exemplo, ele tem a obrigação de fazê-lo da melhor forma possível, e de acordo com o que existe de mais moderno e avançado em termos de técnica e de fundamentos. O que ele não deve é "fazer de conta" e ensinar uma espécie de voleibol, sem regras, sem técnica, sem a presença do conhecimento sistematizado deste esporte. Se fizer isto chame de outra coisa menos de voleibol.

Entretanto é preciso ter claro, ao transmitir um conhecimento historicamente acumulado (no caso, o voleibol como desporto e outros) o que este conhecimento significa na sociedade, em que ele se fundamenta, e a quais interesses atende etc. Estes questionamentos antecedem o momento da opção.

Ressaltamos que a questão não está simplesmente na alteração ou simplificação do conhecimento, posição com a qual não concordamos, mas na forma comum que os profissionais da área têm utilizado em suas práticas diárias, ou seja, a "transmissão" é realizada sem crítica e/ou análise radical dos pressupostos destes conhecimentos.

Difícilmente um professor de português ou de matemática, quando se dispõe a trabalhar com gramática ou álgebra, o faz de forma desfigurada ou ensina algo "parecido" com álgebra ou gramática. Ele não deve fazer

isto porque estes conhecimentos são fruto da história da humanidade e, portanto, são formas universais de comunicação. De nada serve para o aluno ou para o trabalhador aprender um alfabeto modificado e que só tem valor na sala de aula de um determinado professor.

Esta forma "falsa" de tratar o conhecimento por parte dos que defendem a separação entre a educação física e o esporte, tem contribuído para a estagnação e até o retrocesso deste conhecimento.

É preciso entender o conhecimento como histórico, e como tal um fenômeno cultural que atende a interesses determinados. Assim sendo, transmitir o saber acumulado de forma crítica, cristalina e responsável, é uma atitude política e intencional, da mesma forma, não fazê-lo também o é.

Portanto, nesta discussão defendemos o segundo ponto de vista, qual seja, não admitimos a separação entre a educação física e os esportes, por considerá-los manifestações de um mesmo fenômeno, que é o movimento humano, no qual por questões históricas aparecem separados, mas que, em essência, estão imbricados e são frutos da cultura esportiva. Face a esta posição, perguntaríamos aos seguidores do ponto de vista separatista, como conviver com a contradição que esta postura suscita, qual seja: a educação física e o esporte precisam para se desenvolver, separarem-se, porém, para existirem precisam estar unidos.

Esta contradição torna-se ainda mais complexa quando indagamos aos separatistas como determinar os limites entre os conteúdos da educação física e dos esportes. Seria possível, de forma radical, o estabelecimento destas diferenças, ou ela é mais um dos incontáveis dualismos da razão humana?

Torna-se difícil para a comunidade que estuda esta área do conhecimento responder a estas questões, uma vez que, tanto na teoria como na prática, houve uma estagnação do conhecimento do que poderia vir a ser a educação física ou outro fenômeno similar. Isto ocorreu por terem seus profissionais se preocupado estritamente com o lado técnico do fazer, com a emulação do espírito competitivo, com a performance. Os avanços qualitativos percebidos são mais de ordem metodológica, ficando os princípios inalterados.

Face a isto, para ser entendida a questão da separação entre educação física e esportes é preciso primeiro resgatar seu significado histórico, uma vez que o movimento do homem, ser que pensa, sente e age, não admite separação em essência. Essa fragmentação é intencional e só beneficia os esportes enquanto instrumento de poder, e prejudica o homem enquanto um ser social. Vejamos, mesmo que de forma breve, uma retrospectiva do sentido político da separação existente entre o esporte e a ginástica, que depois passou a ser denominada de educação física.

seguramente, o entendimento do jogo e do lúdico são essenciais para a compreensão da separação em questão. A complexidade desta questão não permite que, neste ensaio, consigamos considerar todo o movimento histórico que resultou na separação hoje existente. Contudo, para os propósitos deste trabalho, escolhemos, mesmo que de forma sintética, as razões apresentadas por Huizinga (1980), a este respeito e que recompõem razoavelmente este movimento. Esta escolha prende-se ao fato de o referido autor ser um dos mais consultados pelos profissionais que estudam estes fenômenos.

Na concepção deste autor, à medida que a cultura humana foi evoluindo, o elemento lúdico foi gradualmente passando para o plano secundário, sendo absorvido pela esfera do sagrado. Esta secundarização do elemento lúdico torna-se mais clara quando coloca que:

“... tal como todas as outras formas de jogo, a competição é geralmente desprovida de objetivo. Quer isto dizer que a ação começa e termina em si mesma”. (Huizinga, 1980)

Segundo ainda este autor, a separação entre o que considera como jogo e como esporte ocorreu no século XVIII, quando os jogos de bola de equipes numerosas passaram a exigir equipes permanentes. A sistematização, a regulamentação cada vez maior dos esportes implica perda de sua característica lúdica mais pura.

Portanto, do que pudemos apreender do texto deste autor, o movimento humano, sob a forma de jogo ou esporte sempre estiveram atrelados às formas de relações estabelecidas entre os homens em cada época. Assim como o início da troca de mercadorias significou o fim das comunidades primitivas, a sistematização e manutenção de equipes significou o nascimento dos esportes e o fim do jogo e diminuição cada vez maior do lúdico.

Ao diferenciarem o esporte do jogo, diferenciaram também quem praticava um e outro, bem como seus objetivos sociais.

No período greco-romano, por exemplo, o acesso ao esporte era privilégio de uma minoria, e o que dominava era o culto à força e a virilidade, a ponto de identificarem os campeões aos deuses do Olimpo.

“... a educação física também permanece como um dos aspectos essenciais da iniciação à vida civilizada — da educação. Onde o lugar naturalmente preponderante que lhe é reservado no programa da efebria, escalão superior da educação aristocrática...” (Marrou, 1973, p. 185)

“... como na época arcaica, a educação física continua essencialmente esportiva, dominada pela nobre emulação do espírito de competição: prepara a criança depois o adolescente para

figurarem com honra nos diferentes concursos consagrados às diferentes provas de atletismo no sentido estrito". (Marrou, 1973, p. 188)

Dando um salto na história vamos perceber que, no período colonial brasileiro, a ginástica era um privilégio da classe dominante. O direito ao ócio, ao cultivo do corpo não era extensivo aos escravos ou aos párias sociais.

À medida que o modelo econômico foi se modificando face às lutas e pressões da sociedade, a forma de tratar o esporte e a educação física, por parte da classe dirigente, também foi se modificando substancialmente. Se, no período colonial, eles eram vistos com certas restrições por parte da elite dominante, na década de 30 foram objeto de grande valia às pretensões nacionalistas do governo Vargas e dos higienistas da época.

É preciso explicitar que a mudança de eixo no percurso histórico da educação física e dos esportes, isto é, de atividade complementar, acessória à educação das elites, para atividade essencial disseminadora de valores morais e políticos, sempre ocorreu tendo em vista a instrumentalização desses fenômenos enquanto aliado político das ideologias dominantes em cada época.

Por um lado, se até a extinção da escravatura negra no Brasil no findar do século XIX, a educação física e os esportes eram privilégio da elite dominante que tinha acesso à educação escolar, funcionando esta, como já afirmamos, como complemento à educação intelectual, por outro, com o "fim teórico" do ideário escravocrata em 1888, e o conseqüente início do processo de industrialização a partir de 1930 da economia nacional, bem como a colocação prática do ideário liberal burguês, que defendia o acesso à educação para todos, estes elementos passam então a assumir papel principal na construção dos novos corpos para esta nova relação entre os homens.

Eles deixam de ser acessórios privilegiados da educação das elites e passam a ser obrigatórios para todos, não levando em conta o caráter contraditório da organização social. Eles assumem, portanto, a função de principal elo de ligação entre os valores buscados pela educação moral e cívica e o tipo de corpo pretendido pelo modo de produção em ascensão, para o trabalhador brasileiro. Contudo, apesar destas suas novas funções sociais, seus conteúdos continuam os mesmos de quando eram acessórios, com os mesmos princípios e metas. E este, no nosso modo de entender, foi o grande retrocesso histórico destes elementos, ou a principal causa de sua estagnação. Eles não conseguiram avançar junto com a sociedade. E por isto, hoje, a educação física e/ou esportes estão em crise de identidade, de valor de objetividade e, conseqüentemente, de conhecimento, pois até agora, como já afirmamos, mesmo considerando o enorme núme-

ro de trabalhos de pesquisa realizado a este respeito, ainda não conseguiram definir claramente os limites e identidade destes elementos.

Dito isto, acreditamos que defender a separação entre a educação física e os esportes nas escolas brasileiras, bem como sua obrigatoriedade, da forma como se apresentam metodologicamente "organizados"; com os equívocos de conteúdos, métodos e finalidades; com a completa desarticulação com a educação; com esta falta de unidade e continuidade do conhecimento; com esta visão estreita e tacaña de homem e de mundo que tem permeado seus seguidores; com esta ingênua e "neutra" função pedagógica assumida, é, no mínimo, uma atitude irresponsável.

Afirmamos isto tendo em vista a visão concreta da escola atual. Ela não pode mais ser vista como um privilégio apenas das elites do país. Por mais crianças e adultos que estejam fora dela, a escola brasileira reflete em seu interior todas as contradições da sociedade. Por isto, nela convivem pessoas em condições sociais antagônicas, cabendo ao profissional que trata com este conhecimento optar a serviço de quem está colocando seus conhecimentos e metas educacionais. Não podemos perder de vista que o conhecimento adquirido e o tempo gasto na escola para a maioria da população brasileira são de suma importância no processo de sobrevivência.

A criança ou o adolescente da classe proletária, neste modo de produção capitalista, não pode se dar ao luxo de passar anos e anos na escola acumulando conhecimentos para disputar uma vaga nas universidades, como é o caso dos filhos da classe dominante. O sistema impõe-lhe que ingresse no mercado de trabalho o mais breve possível, sob pena de não sobreviver.

Como já mencionamos anteriormente, as relações entre os homens neste sistema faz com que, ao proletário, não importe muito o tipo de trabalho realizado ou a qualidade de conhecimento recebido; importa sim, ter algum conhecimento, o bastante para conseguir um trabalho e continuar sobrevivendo. E nos perguntamos qual o sentido desta educação física que aí está para este trabalhador?

É preciso ter claro, para responder a esta questão, que a educação física para as elites dominantes, para a nobreza ou aristocracia, nunca teve a conotação de direito ou de obrigação. Pelo contrário, ela sempre foi tida como parte importante e "natural" da educação destas pessoas, que tinham tempo de sobra para dedicar ao ócio, às artes, à música etc., pois viviam do trabalho alheio, o que seguramente não é o caso da maioria da população brasileira.

Apesar desta consideração, não podemos perder de vista também que, apesar de sempre ter servido à classe privilegiada, os conhecimentos disseminados ou pelo esporte ou pela educação física foram construídos

pelos homens e, portanto, precisam e devem ser transmitidos a todos os homens. Explorar este caráter contraditório é fundamental para a superação da visão sincrética existente a respeito do falso dualismo esporte/educação física.

Conclusões

Nesta linha de raciocínio, para defendermos a obrigatoriedade da educação física a nível legal, precisamos esclarecer qual o seu sentido político nos currículos escolares, nesta sociedade, tendo em vista o conhecimento como instrumento de luta para o trabalhador. Como ela poderá contribuir para a superação do sincretismo, da miopia social que permeia a maioria da população brasileira, no tocante à visão de homem e de sociedade?

Ela não pode mais continuar sendo vista e defendida como um momento de “descontração, lazer, ou de extravasamento de emoções”, pois estes momentos não são comuns a toda a sociedade, mas privilégio de alguns. Sendo assim, não podemos tratar, como faz o liberalismo, o homem como um ser abstrato e universal; pelo contrário, ele é concreto e real e, portanto, desigual. Em última palavra, isto significa dizer que para realizar o papel que tem realizado, historicamente, a nível escolar, a educação física bem como seu conhecimento são perfeitamente dispensáveis a classe trabalhadora. Porém, extrapolando esta visão tacanha e mesquinha de homem e movimento, procurando entender a dialética do corpo da história e da sociedade, será de grande valia para o trabalhador, enquanto conhecimento, movimento e luta rumo a transformação do modelo social vigente.

Qualquer que seja a estratégia de luta, nós nunca podemos perder de vista a história. E ela nos mostra que a atividade física sob a forma de ginástica ou de esporte, sempre fizeram parte da “mesa das elites” sociais como ornamento educacional. Nos mostra também que, apesar disto, ela não pertence a esta classe social, e sim à humanidade de maneira geral. Cabe-nos explorar suas contradições e possibilidades, apontando formas para que ela saia da condição passiva de coadjuvante do processo educacional, para o de ator principal desta relação.

Finalmente, gostaria de destacar que tentamos explorar, neste trabalho, não somente o caráter contraditório das questões, mas principalmente a totalidade do movimento social. Neste momento, o movimento social revela, por uma série de razões, que caso a educação física deixe de ser obrigatória, dificilmente sobreviverá. E entre a eliminação iminente e a possibilidade de sua superação, optamos pela segunda, mesmo sabendo das dificuldades que teremos para conscientizar a grande maioria dos

profissionais da área que esta obrigatoriedade buscada não é um ponto de chegada, mas sim de partida.

Referências bibliográficas

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo, Ed. Revista dos Tribunais, 1988.
- CARMO, A. A. Educação física: competência técnica e consciência política em busca de um movimento simétrico. Uberlândia, UFU, 1986.
- COSTA, J. F. Ordem médica e norma familiar. 2. ed. Rio de Janeiro, Graal, 1983 apud CASTELLANI, L. Educação física no Brasil; a história que não se conta. São Paulo, PUC; 1988. p. 20. tese (mestrado)
- GADOTTI, M. Pensamento pedagógico brasileiro. São Paulo, Cortez, 1987.
- GUIRALDELLI, J. P. Educação física progressista: a pedagogia crítico-social de conteúdos e a educação física brasileira. São Paulo, Loyola, 1988.
- HUIZINGA, Johan. Omo Lutens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo, Perspectiva, 1973.
- MARROU, I. H. História da educação na antiguidade. 4. ed. São Paulo, EDUSP, 1973.
- SÃO PAULO. Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Educação física, legislação básica federal e estadual. São Paulo, 1985.
- SAVIANI, D. Escola e democracia. São Paulo, Cortez, 1983.
- . Contribuição e elaboração da nova LDB: um início de conversa. ANDE, São Paulo, 7(3):5-29, 1988.

Recebido em 29 de março de 1989

Apolônio Abadio do Carmo, Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), é professor titular do Departamento de Educação Física e Esportes da Universidade Federal de Uberlândia.

Reducing the central issues that guide Physical Education to innocuous discussions of conceptual nature and/or mainly technical and limited to methods has contributed decisively to stagnate both theory and practice. Hence, the question: Would Physical Education continue being required in Brazilian schools if it stops being compulsory in the new Education Law (LDB)? We will focus our discussion not on the legal and normative character of the future law but rather on the pressing need to recover the philosophical lines upon which Physical Education has been based, in order to surpass these theoretical bases on the way to other concepts of man, society and world.

La réduction des questionnes centrales qui adressent l'éducation physique vers les discussions inefficaces au domaine du concept et/ou éminemment techniques et limitées à méthodes a contribué, d'une façon décisive, pour la stagnation de la théorie et de sa pratique. Alors on pose la question: si l'obligation n'existait plus dans la nouvelle LDB (Loi de Directives et Bases), l'éducation physique continuerait — elle à être exigée dans les écoles brésiliennes? Dans ce sens, on met comme axe des discussions non le caractère légal et de normalisation de la législation future mais la pressante nécessité de récupérer les sources philosophiques auxquelles l'éducation physique s'est appuyée et tout de suite surpasser ces bases théoriques vers autres concept d'homme, société et monde

La reducción de las tesis centrales que direccionan la educación física hacia discusiones banales de carácter conceptual y, o eminentemente técnicas y limitados a los métodos, han contribuido decisivamente para la estagnación tanto de la teoría como de su práctica. Así surge la interrogación: si la obligatoriedad no mas existiese en la nueva LDB (Lei de Directrices y Bases), la educación física continuaria siendo suministrada en las escuelas brasileñas? Llevando en cuenta esto, proponemos como eje de las discusiones la urgente necesidad de recuperar las corrientes filosóficas sobre las cuales la educación física no está apoyado y no el carácter legalista y normatizador de la future legislación, para en seguida, superar estas bases teóricas en dirección a un otro concepto de hombre, sociedad y mundo.

El mundo de Talcott Parsons y la educación (II) — el pensamiento sociológico funcionalista y la educación superior

Carlos Alberto Torres
University of Alberta, Canada

Inicialmente, refere-se à obra de Parsons e Platt que, sob o enfoque funcionalista, define universidade como um complexo cognitivo, explicita as funções das instituições de ensino superior e atribui a insatisfação e o protesto estudantis às tensões do processo de socialização. Depois, numa abordagem crítica, questiona a fundamentação empírica do trabalho, o caráter a-histórico da argumentação, a possível aplicabilidade dos conceitos à problemática da educação superior e o caráter unidimensional da análise funcionalista.

La universidad como complejo cognitivo

Uno de los últimos trabajos de Parsons se refiere justamente a las funciones de la universidad y la protesta estudiantil en los EE.UU. hacia fines de los años sesenta (Parsons & Platt, 1973).*

La universidad es definida como un complejo cognitivo vinculando conocimiento, racionalidad, aprendizaje, competencia e inteligencia. Este

* En 1969, a American Academy of Arts and Science y la la Assembly on University Goals and Governance, de la Universidad de Harvard, comisionó a Talcott Parsons y a Gerald M. Platt, por ese entonces trabajando en una investigación de largo plazo sobre docentes universitarios, para elaborar un documento sobre las causas del descontento estudiantil y las críticas a la cultura y estructura universitaria en los EE.UU. El resultado fue un grueso volumen de 462 páginas, donde los autores utilizan la teoría de los sistemas sociales y el análisis funcional para estudiar el fenómeno en cuestión. El capítulo primero presenta una perspectiva general del marco de análisis, incluyendo las cuatro funciones para el análisis de los sistemas sociales. El capítulo dos define el foco central del estudio: la universidad como un complejo cognitivo. Los capítulos 3 a 6, inclusive, estudian los aspectos centrales de la vida universitaria que son definidos como siguen: formación de estudiantes de posgrado e investigación, formación y socialización de estudiantes de licenciatura (pregrado o undergraduates), las escuelas profesionales, y la vida intelectual en general. Los capítulos 7 y 8 analizan la crisis universitaria de los EE.UU. hacia fines de los sesenta, examinan algunas de las principales tendencias, y sugieren implicaciones de corto plazo. El capítulo final, escrito por Neil Smelser, profesor de la Universidad de Berkeley, uno de los más agudos discípulos de Parsons y colaborador de éste en su última época, constituye de suyo una crítica al libro, y en general, un ensayo muy documentado sobre la educación en los EE.UU.

complejo cognitivo representa "la característica más crítica del desarrollo de la estructura en las sociedades modernas" (ibidem: vi) e incluso, "la institución central de la sociedad" (ibidem: 103). Especialmente, cuando para los autores el desarrollo del mundo moderno implicó tres procesos de cambio estructural revolucionario: La Revolución Industrial, la Revolución Democrática y la Revolución Educativa (ibidem: 1).

Serán las instituciones de educación superior las que perpetuarán, entrenarán y crearán la cultura cognitiva que subyace a la inteligencia y competencia en el mundo moderno. A su vez, endógenamente, la universidad institucionaliza dicho complejo cognitivo, gestando las estructuras de evaluación y sostenimiento del mismo.

Los autores señalan como el aspecto central del cual resultan todas las otras funciones universitarias **la preservación y desarrollo de la profesión académica**; esto es, la docencia a nivel de posgrado y la investigación científica y humanística. Sin embargo, la universidad tiene para estos autores un carácter multifuncional, el cual se expresa, no sólo en la profesión académica, sino en el hecho que educa y socializa a jóvenes (estudiantes de pregrado o licenciatura), sostiene escuelas profesionales que están interesadas en desarrollar conocimientos aplicados, y proveen de definiciones intelectuales a problemas críticos de la cultura y la sociedad.

Para Parsons y Platt, este carácter multifuncional será el que se encontrará en el centro de la tormenta. La crisis tendrá su origen y manifestación más clara en la formación de estudiantes de pregrado, toda vez que estos estudiantes "en la fase más tensionadora de las situaciones de socialización, son más sensitivos a las injusticias de la sociedad que aquellos encuadrados en situaciones sociales más seguras" (ibidem: 218-9).

En sustancia, este proceso implica que mientras los estudiantes aprenden a cortar los vínculos con sus grupos de pertenencia (basados sobre todo en status adscriptos), las tensiones del proceso de socialización impiden u obstaculizan que desarrollen un compromiso con grupos de referencia más amplios (basados en status adquiridos). En conclusión, serán las tensiones surgidas del proceso de socialización universitario, especialmente en los estudiantes más jóvenes y menos establecidos socialmente, lo cual constituirá la médula y el motor del descontento y protesta estudiantil:

"La crisis en sí misma puede ser interpretada como centrada en el sector de estudiantes de pregrado en las instituciones de alta calidad académica" (ibidem: 26-7).

El complejo cognitivo se basa en la noción de una racionalidad cognitiva, la cual se define en los siguientes términos: "el término **cognitivo** tiene una referencia cultural mientras que el término **racionalidad** es primariamente social. La racionalidad cognitiva es la variable-pauta que vincula

los niveles culturales y sociales que no son reducibles uno al otro" (ibidem 38). Se señala asimismo que "la autonomía de la universidad con respecto de la racionalidad cognitiva es paralela a la autonomía de la economía respecto de la racionalidad económica" (ibidem: 47).

Pero ¿cuáles son los efectos de esta racionalidad cognitiva? Los autores señalan que la racionalidad cognitiva "propicia la institucionalización de condiciones para un comportamiento autónomo. Los estudiantes que no pasaron de secundaria estarán más predispuestos a responder menos docilmente a la autoridad jerárquica, y estarán prestos a basar sus evaluaciones en posiciones adscriptas. Ellos estarán menos dispuestos para desarrollar los instrumentos del criticismo racional, con el cual dirigir sus propias vidas. Respeto por la autoridad y la capacidad de enfrentarla están relacionadas con la clase social" (ibidem: 215).

Universidad: cognitivdad y racionalidad capitalista

Las críticas a este estudio funcionalista pueden ser elaboradas como una crítica a la fundamentación empírica de las afirmaciones, al carácter ahistórico del argumento, la posible aplicabilidad de los conceptos de la problemática de la educación superior, y la unidimensionalidad del análisis funcionalista sobre la universidad.

¿Cuál es la fundamentación empírica de un trabajo como este? En distintas partes, la evidencia que se presenta surge de la propia experiencia personal de los autores, en cuanto profesores universitarios, y el conjunto del análisis de la información es más un ejercicio de aplicación del enfoque estructural-funcionalista, que una indagación empírica sistemática. Afirmaciones sobre el valor diferencial de la educación para estudiantes con secundaria o menos y estudiantes universitarios aparecen en el contexto del trabajo de forma totalmente gratuita, toda vez que no se recurre ni a investigaciones anteriores para fundamentarlas, ni a datos específicos de los cuales se pueda inferir esta vinculación que a mayor educación mayor racionalidad de la fuerza de trabajo. De allí que se señale críticamente:

"La centralidad del complejo cognitivo se acepta, a la vez, como un conjunto de competencias tecnológicamente necesario, y como una explicación para incrementar la inversión social en las universidades" (Gusfield, 1974: 292).

Al caracterizar la universidad americana de fines de los sesenta como un complejo cognitivo, el carácter ahistórico del argumento aparece de manera expresiva. Se deja de lado la importancia de la protesta social en los EE. UU. a raíz de la guerra de Vietnam y el papel de los estudiantes

en dicha protesta. Se desconocen de igual modo las tensiones generadas en las universidades por el Movimiento de los Derechos Civiles liderado por Martin Luther King, que tuvo impactos muy amplios en el conjunto de la intelectualidad universitaria norteamericana. Del mismo modo, no se analiza las contradicciones generadas dentro de las universidades por las minorías nacionales y étnicas, cuestionando el *establishment* y la falta de oportunidades educativas.

En fin, el contexto más general de las crisis universitaria es ignorado, centrándose solamente en los procesos de socialización y las tensiones que emergem dentro de la universidad como complejo cognitivo, enteramente separado (o quizá inmune, en la opinión de los autores) al complejo proceso de determinaciones sociales, políticas y económicas.

Esto nos lleva a cuestionar la posible aplicabilidad de los conceptos asignados a la universidad, para entender la problemática de la educación superior. Ciertamente, no resulta fácil imaginar una universidad en el capitalismo dependiente separada de las redes y procesos de lucha política nacionales, diferenciada nítidamente de los proyectos económico-políticos alternativos en pugna en la sociedad civil y en el Estado, o constituyéndose en el centro de la producción de "racionalidad cognitiva" que ilumine el conjunto de la formación económico social.

Pero, incluso en el contexto del capitalismo industrial avanzado que estudian Parsons y Platt, el sistema universitario es tan complejo que difícilmente su análisis podría aplicarse a la situación de todas las universidades. Incluso podría resultar difícil de aplicarlo a las universidades de élites (como Harvard, Stanford, Chicago o Princeton), que son las que los autores tienen en mente al ofrecer sus análisis y conclusiones.

Encontramos así los "Junior Colleges", las universidades confesionales, universidades íntimamente vinculadas a grupos de negocios, universidades estatales o instituciones tecnológicas o vocacionales, que difícilmente puedan considerarse tanto como "complejos cognitivos" *strictu sensu*, cuando como "centros" del desarrollo de las sociedades modernas. La diversificación, fragmentación y diferenciación jerárquica del sistema de educación superior en los EE.UU. supone un análisis más sofisticado teóricamente que el sugerido por los autores.

A pesar de afirmar que existe una multifuncionalidad universitaria, el análisis de los autores puede ser considerado como "unidimensional", al privilegiar las funciones académicas y de socialización de las universidades por sobre todo un conjunto de procesos y estructuras que interactúan de modo tal que difícilmente sus efectos (o funciones) podrían ser simplemente agrupados en las funciones listadas por los autores.

Junto con el desarrollo de la profesión académica, la educación y socialización de estudiantes de grado (o licenciatura, en la nomen-

clatura latinoamericana), y la contribución a la elaboración crítica de problemas de cultura, las universidades están vinculadas íntimamente a la industria, y en ocasiones constituyen verdaderas usinas de producción de ciencia y tecnología con fines aplicados (el caso típico es la vinculación entre centros de investigación y desarrollo de algunas universidades, la industria bélica, y el gobierno norteamericano) (Sutton, 1984: 197-224; Machup, 1962).

Las universidades contribuyen directamente a la producción, mediante la expansión del capital o la transformación de trabajo por capital (como en la industria cibernética y de computación). Sin contar las importantes contribuciones al proceso de inversiones a través de los fondos directos que como patrimonio las universidades privadas administran en los EE.UU.

Junto a lo anterior, las universidades constituyen un mercado de trabajo muy significativo para ciertos segmentos de la fuerza de trabajo, o en la medida que mantienen alejados del mercado a un gran contingente de la población económicamente activa, que de otra manera podría estar presionando las puertas de los mercados de trabajo, las universidades, incluso en la opinión de algunos analistas, desarrollan un efecto de estacionamiento (*parking effect*) sacando gente de hacer fila en el mercado de trabajo y estacionándola en las universidades a la espera de un aligeramiento de la función de oferta (Dore, 1976).

Los 'complejos cognitivos' tienen un papel definitivo en la constitución de los 'habitus de clase' y en la cultura política de segmentos fundamentales en las sociedades capitalistas contemporáneas (Harker, 1984: 117-27; Gordon, 1984: 105-15). Desde el punto de vista de sociología de las profesiones, las universidades constituyen y administran los conocimientos socialmente aceptados asociados a la práctica de ciertas profesiones. Dicha constitución y administración de prácticas y conocimientos profesionales se especifican más dada la estrecha asociación, en algunos casos, entre contextos universitarios, agencias estatales encargadas de sancionar las normas para el ejercicio profesional, y los consejos profesionales (los casos de medicina y abogacía son paradigmáticos) (Dingwall, R. & Lewis, P. editores, 1983).

Dada la diferenciación y segmentación de la estructura universitaria, prácticamente en cualquier país, las instituciones de élite configuran los límites de funcionamiento del conjunto de las instituciones universitarias, constituyéndose en modelos a nivel de administración, de organización, de política universitaria e incluso de producción y apropiación del conocimiento. El caso de las universidades del capitalismo avanzado, algunos autores han señalado que éstas contribuyen a la transnacional

lización del conocimiento y al desarrollo del capitalismo trasnacional (Fuenzalida, 1983; Sunkel & Fuenzalida 1979: 67-93).

En conclusión, reducir esta multiplicidad de aspectos de la vida universitaria al complejo cognitivo, como hacen Parsons y Platt, es propiciar un *tout de force*, para que la realidad empírica se adapte al marco de análisis, en lugar de usar este como instrumento heurístico en la comprensión de procesos sociales y educativos. Esperemos que la pobreza analítica presentada en un trabajo donde colaboró uno de los gigantes de la teoría sociológica norteamericana sirva de ejemplo y testimonio para las nuevas generaciones. Sin un análisis teórico sistemático y sobre todo fundado en teorías críticas de la sociedad (y no solo en los prejuicios de los autores que quieren sustentar un determinado punto de vista) y a la vez, si no se cuenta con los datos adecuados para fundamentar los análisis, es mejor callar.

Referências bibliográficas

- DINGWALL, Robert & LEWIS, Philip. **The sociology of professions**. London & Basingstokes, The Macmillan Press, 1983.
- DORE, Ronald. **The diploma disease: education, qualification and development**. Berkeley, Los Angeles, The University of California Press, 1976.
- FUENZALIDA, Edmundo. **The social reorganization of knowledge in Latin America, 1950-1980: the cases of Chile and Venezuela**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL (...), 11., México, 1983. Ciudad de México, Latin America Studies Association, 1983.
- GORDON, Liz. Paul Willis-education, cultural production and social reproduction. **British Journal of Sociology of Education**, London, 5(2): 105-17, 1984.
- GUSFIELD, Joseph. Review symposium **Contemporary Sociology**, 3(4): 291-5, July, 1974.
- HARKER, Richard K. On reproduction, habitus and education. **British Journal of Sociology of Education**, Abingdon (OX), 5(2): 117-27, 1984.
- MACHLUP, Fritz. **The production and distribution of knowledge in the United States**. Princeton, Princeton University Press, 1962.
- PARSONS, Talcott & PLATT, Gerald M. **The american university**. Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1973.
- SUNKEL, Osvaldo & FUENZALIDA, Edmundo. Transnationalization and its national consequences. In: VILLAMIL, José A., ed. **Transnational capitalism and national development**. New Jersey, Humanities Press, 1979. p.67-93.

SUTTON, John R. Organizational autonomy and professional norms in science: a case study of the Lawrence Livermore Laboratory. *Social Studies of Science*, London, 14: 197-224, 1984.

Recebido em 13 de dezembro de 1989

Carlos Alberto Torres, Ph.D. em Educação pela Stanford University. é professor-assistente do Department of Educational Foundation da University of Alberta, Canadá.

The author refers to the work of Parsons and Platt who, using a functionalist approach, define university as a cognitive complex. He also makes explicit the functions of higher education institutions and attributes student discontent and protests to tensions in the socialization process. Then using a critical approach, he questions the empirical foundations of the study, the a-historic character of argumentation, the possible applicability of the concepts to problems of higher education and the unidimensional character of functionalistic analysis.

D'abord, l'article, s'occupe de l'oeuvre de Parsons et Platt laquelle, sous le point de vue fonctionnaliste, détermine l'université comme un complexe cognitif, explicite les fonctions des institutions d'enseignement supérieur et attribue le mécontentement et la protestation des étudiants aux tensions du procès de socialisation. Ensuite, dans une approche critique, questionne le fondement empirique du travail, le caractère non historique de l'argumentation, la possible application des concepts à la problématique de l'éducation supérieure et le caractère à une seule dimension de l'analyse fonctionnaliste.

Inicialmente, se refiere a la obra de Parsons y Platt que, bajo el enfoque funcionalista, define la universidad como un conjunto complejo-cognitivo, demuestra las funciones de las instituciones de enseñanza superior y atribuye el descontentamiento y el protesta estudiantil a las tensiones del proceso de socialización. Despues, en una abordaje crítica cuestiona el fundamento empírico del trabajo, el carácter no-histórico de la argumentación, la posible aplicabilidad de los conceptos a la problemática de la educación superior y el carácter unidimensional del análisis funcionalista.

Educação não é privilégio*

Anísio Teixeira**

Educação para a formação “comum” do homem

Na análise da situação educacional brasileira, desejaria evitar toda tendenciosidade, e mostrar, tão imparcial e objetivamente quanto possível, o desenvolvimento da escola brasileira à luz dos conceitos e das forças que nela atuaram.

Tratando-se de instituição que corporifica idéias e aspirações sociais, é imprescindível certa precisão em caracterizar tais conceitos e ideais, a fim de evitar as inúteis e estereis confusões, tão comuns em nossas controvérsias, nas quais diferenças de pontos de partida e diferenças de conceituação geralmente impedem qualquer entendimento comum do problema e, portanto, qualquer progresso útil no esclarecimento da solução aceitável pelos participantes do debate.

Preliminar indispensável à fixação de um ponto de partida comum é o exame da educação escolar antes de se estabelecerem as aspirações modernas da escola universal para todos, proclamadas, tão ruidosamente, na Convenção Revolucionária Francesa, como um novo estágio da humanidade. Antes desse período, toda educação escolar consistia na **especialização** de alguém, cuja formação já fora feita pela sociedade e em rigor pela “classe” a que pertencia, nas artes escolares, que mais não eram que tipos especiais de ofícios intelectuais e sociais.

A sociedade formava os homens nas próprias matrizes estáveis das “classes” senão “castas”, instituições que incorporavam a família e a religião, com as suas forças modeladoras e adaptadoras. Formado assim o homem, as aprendizagens mais específicas, relacionadas com o trabalho, se faziam pela participação direta na vida comum, ou, no caso de artesanato, pelo regime do mestre e aprendiz no ateliers e oficinas da época.

A escola e a universidade eram, apenas, aspectos mais amplos dessa especialização do artesanato, com mestres e alunos vivendo em comum, nas corporações universitárias, em regime de aprendizagem associada das pequenas e grandes artes intelectuais.

* Artigo publicado originalmente na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 26, n.63, jul./set. 1956.

** Anísio Teixeira foi Diretor do INEP no período de 2 de junho de 1952 a 27 de abril de 1964.

Quando, na Convenção Francesa, se formulou o ideal de uma educação escolar para todos os cidadãos, não se pensava tanto em universalizar a escola existente, mas em uma nova concepção de sociedade, em que privilégios de classe, de dinheiro e de herança não existissem, e o indivíduo pudesse buscar, pela escola, a sua posição na vida social. Desde o começo, pois, a escola universal era algo de novo e, na realidade uma instituição independente da família, da classe e da religião, destinada a dar a cada indivíduo a oportunidade de ser, na sociedade, aquilo que seus dotes inatos, devidamente desenvolvidos, determinassem.

Desse modo, a educação escolar passou a visar — não a especialização de alguns indivíduos, mas a **formação comum do homem** e a sua posterior especialização para os diferentes quadros de ocupações, em uma sociedade moderna e democrática.

Há, antes de tudo, uma transformação radical com a criação da nova escola comum para todos, em que a criança de todas as posições sociais iria formar a sua inteligência, a sua vontade e o seu caráter, os seus hábitos de pensar, de agir e de conviver socialmente. Essa escola formava a inteligência, mas não formava o intelectual. O intelectual seria uma das especialidades de que a educação posterior iria cuidar, mas que não constitui objeto dessa escola de formação comum a ser, então, inaugurada. Por outro lado, além dessa total inovação, que representava a escola para todos, a própria educação escolar tradicional e ainda existente teria de se transformar, para atender à multiplicidade de vocações, ofícios e profissões em que a nascente sociedade liberal e progressiva começou a desdobrar-se.

Resistência do conceito de educação-seleção ou especialização

Esses novos conceitos e aspirações não se concretizaram imediatamente. Os moldes antigos eram resistentes e todo o século dezenove foi uma luta por técnicas e processos novos, que permitissem a plena realização dos ideais escolares da democracia. Só muito lentamente é que a escola comum se emancipou dos modelos intelectualistas para dar lugar à escola moderna, prática e eficiente, com um programa de atividades e não de “matérias”, iniciadora nas artes do trabalho e do pensamento reflexivo, ensinando o aluno a viver inteligentemente e a participar responsabilmente da sua sociedade.

A nova escola comum, antes de mais nada, teve de lutar para fugir aos métodos já consagrados da escola antiga, que, sendo especial e especializante, especializara os seus processos e fizera da cultura escolar uma cultura peculiar e segregada.

A escola antiga era, com efeito, a oficina que preparava os escolásticos, isto é, homens de escola, homens eruditos, intelectuais, críticos... Objetivos, métodos, processos tudo passou nela a ser algo de muito especializado e, portanto, remoto, alheio à vida quotidiana e indiferente às necessidades comuns dos homens. Daí a pedagogia, os pedagogos, os didatas, gente de ofícios rebarbativos, que só eles entendiam e eles só cultivavam. Movendo-se num círculo vicioso, essa raça de pedagogos não se preocupava senão em passar adiante as mesmas coisas e os mesmos processos que, desse modo, repetidos noutras escolas, se conservavam em benefício da sociedade tradicional. Essa escola, enrodilhada em si mesma, ensinando e praticando artes escolares e produzindo sem cessar outras escolas, era a escola-corporação da Idade Média, destinada a formar "escolásticos", do mesmo modo pelo qual as oficinas das artes práticas formavam os seus "oficiais": alfaiates, sapateiros etc.

Tal organização não poderia existir sem uma alta especialização de conceitos a respeito de artes práticas e artes escolares ou intelectuais. Na realidade, prevalecia o dualismo grego entre o conhecimento empírico ou prático e o conhecimento racional ou intelectual. Este não seria uma decorrência daquele, mas um outro mundo, em que o ato de conhecer valia como fim em si mesmo e se destinava a nos dignificar e dar-nos os deleites da vida espiritual.

A escola era a oficina do conhecimento racional. A oficina era a escola do conhecimento prático. Uma não conhecia a outra. Dois mundos à parte. Podiam se admirar ou se odiar, mas não se compreendiam nem podiam se compreender.

A aproximação entre esses dois mundos, com a transformação completa de um e outro, dá-se com o aparecimento da ciência experimental. A ciência experimental, com efeito, nasce quando o homem do conhecimento racional resolve utilizar-se dos meios e processos do homem da oficina, não para fazer outros aparelhos ou petrechos mas para elaborar "saber" para "produzir" outros conhecimentos.

Quando Galileu constrói o seu telescópio, para com ele confirmar Copérnico, estava revolucionando, além do mundo das crenças cosmológicas, os métodos do conhecimento racional. O encontro do conhecimento racional com o mundo das oficinas constituiu fato muito mais significativo do que a descoberta do movimento da terra em torno do sol.

Porque desse encontro entre o "intelecto" e a oficina é que partiu todo o sistema de conhecimento científico moderno, que nada mais é que o conhecimento racional tornado fértil e fecundo, pela sua ligação com a realidade concreta do mundo e da existência. Toda uma nova filosofia do conhecimento se estabeleceu em oposição à fórmula grega de dualismo entre o racional e o empírico. O racional foi submetido

à comprovação da experiência e se fez, na realidade, empírico. Efetivamente, as diferenças entre o experimental e o empírico passaram a ser antes de precisão de métodos, segurança de observação e de controle na verificação, do que de objeto ou de natureza. Na realidade, a diferença passou a ser antes de grau de segurança no conhecimento do que da natureza do conhecimento.

Com efeito, o dualismo instituído pelos gregos criara entre o conhecimento racional e o conhecimento empírico um abismo intransponível. O velho conhecimento do senso comum, de natureza empírica, dominava o mundo das artes e o conhecimento racional, o mundo do espírito. Tínhamos, assim, um duplo sistema: o conhecimento empírico produzia as artes empíricas, com que resolvia o homem os seus problemas práticos; o conhecimento racional o conduzia ao mundo das essências, em que aplacava a sua sede de compreensão e coerência. Pelo conhecimento empírico, agia; pelo conhecimento racional, pacificava-se, deleitava-se. No fundo, o conhecimento racional viera para substituir o pensamento mítico e religioso. A "razão" dos gregos era uma forma avançada de teologia.

Quando os hábitos de especular racionalmente se transferiram, no século XVI, para as oficinas, cujos aparelhos e petrechos começavam a ser usados no laboratório, não para a arte de produzir, mas para a arte de conhecer, criou-se um novo tipo de conhecimento, o conhecimento experimental, destinado a substituir, não as crenças teológicas do homem, mas as suas crenças práticas. O conhecimento experimental, misto de especulação racional e experiência prática, iria tomar o lugar do conhecimento empírico e produzir as tecnologias experimentais que, por sua vez, iriam substituir as artes empíricas. Os dois sistemas de conhecimento se fundiram desse modo em um método comum de pensamento e ação, unificados e racionais. Em esquema, a mudança foi a seguinte:

Vida e mundo grego	{	1. Observação de senso comum — conhecimento empírico — artes empíricas.
		2. Especulação racional — conhecimento racional — compreensão do mundo.

Vida e mundo moderno	{	Especulação racional — observação e experimentação — conhecimento teórico — artes ou tecnologias científicas.
----------------------------	---	---

As separações entre o prático e o racional ou o prático e o teórico desapareceram. Todo o conhecimento, em todas as suas fases, passou a ser prático, tanto nos seus objetivos quanto em seus métodos. Prática,

com efeito, era e é a especulação racional, porque ela se tem de fazer fundada na mais cuidadosa observação, que é uma atividade material e prática; prática é a teoria que essa especulação elabora, porque tem de ser comprovada experimentalmente; e prática, por fim, é a aplicação dessa teoria nas artes e tecnologias científicas da produção. Assim, nem pelo método, nem pela natureza ou objetivo da investigação diferem as fases da busca do conhecimento, da sua elaboração teórica ou de sua aplicação, desaparecendo, assim também, toda diferença entre os homens que estejam pesquisando, ensinando ou aprendendo, ou aplicando o conhecimento, no que diz respeito às suas atividades, todas elas materiais e práticas.

São simples divisões de trabalhos, semelhantes às que se processam em todas as atividades seriadas ou complexas. Tanto é prática a fase de observação e descoberta, como prática a fase de formulação teórica, como prática, a da aplicação da teoria aos projetos práticos dos homens.

Em face dessa unificação, a escola teria de deixar de ser a instituição especial de preparo daqueles "homens racionais ou escolásticos", devotados às atividades do espírito, para se constituírem agência de educação do novo homem comum para uma sociedade de trabalho científico e não "empírico", no velho sentido deste termo. Esta sociedade, está claro, teria de preparar trabalhadores para as três fases do saber, isto é, a pesquisa, o ensino e a tecnologia, mas todos teriam tudo em comum, exceto o gosto diferenciado por essas fases diversas do conhecimento científico, de sua natureza unitária. Três campos de trabalho, diversos mas equivalentes, usando método geral comum e articulado em atividades que se completam mutuamente, desde a pesquisa até a aplicação do conhecimento ou a tecnologia.

A nova "escola pública" ou "escola comum"

Em face da aspiração de educação para todos e dessa profunda alteração da natureza do conhecimento e do saber (que deixou de ser a atividade de alguns para, em suas aplicações, se fazer a necessidade de todos), a escola não mais poderia ser a instituição segregada e especializada de preparo de intelectuais ou "escolásticos", e deveria transformar-se na agência de educação dos trabalhadores comuns, dos trabalhadores qualificados, dos trabalhadores especializados em técnicas de toda ordem, e dos trabalhadores da ciência nos seus aspectos de pesquisa, teoria e tecnologia.

Dada a identificação do novo trabalho agrícola ou fabril com o trabalho científico, pois agricultura e indústria mais não são do que campos de aplicação da ciência, todas as escolas, do nível primário ao universitário,

passaram a ser predominantemente escolas de ciência, já ensinando as suas aplicações generalizadas, já as suas teorias e técnicas especializadas, já o próprio trabalho de pesquisa, seja no campo teórico, seja no campo da aplicação.

Em todas essas modalidades, em face do caráter novo do conhecimento científico, o ensino se tem de fazer pelo trabalho e pela ação, e não somente pela palavra e pela exposição, como outrora, quando o conhecimento racional era de natureza especulativa e destinado à pura contemplação do mundo.

Se tudo isso se teria de dar em face tão-somente da evolução da teoria do conhecimento científico, ainda novos esclarecimentos nos viria trazer o progresso dos estudos de psicologia. Tais estudos, com efeito, vieram demonstrar que a aprendizagem puramente verbal não era realmente aprendizagem e que, mesmo nos setores de pura compreensão ou de apreciação, somente através da experiência vivida e real é que a mente apreende e absorve o conhecimento e o integra em formas novas de comportamento.

Os velhos métodos da escola medieval, de exposição e pura memorização, já seriam inadequados, mesmo que só tivessem de formar sucessores dos antigos "escolásticos", ou homens de cultura intelectual ou estética, capazes de disreter com gosto e elegância sobre qualquer assunto e nada saberem fazer. Ainda, pois, que a escola conservasse os seus velhos objetivos, ainda assim se teria de fazer ativa, prática, de experiência e de trabalho.

O "arcaísmo" da escola brasileira

Sendo esta a escola adequada aos dias de hoje, até que ponto a escola brasileira dela se aproxima? Temos do novo método de trabalho escolar vários exemplos. O Instituto Técnico de Aeronáutica, em São José dos Campos, é uma das melhores ilustrações. Algumas escolas de medicina estão em cheio nesse espírito. Os institutos onde se faz, verdadeiramente, a pesquisa científica adotam os métodos novos. São assim os cursos do SENAI e alguns cursos profissionais de técnicos industriais. Os cursos intensivos ou pós-graduados assumem, por vezes, esses aspectos atuais e práticos.

Mas, tudo isso, é de certo modo, ainda marginal e extraordinário. Regulares e sistemáticas são as formas arcaicas do ensino pela "exposição oral" e "reprodução verbal" de conceitos e nomenclaturas, mais ou menos digeridos por simples "compreensão", as quais dominam esmagadoramente a escola primária, a escola média, sobretudo a secundária, e a maior parte das escolas superiores.

A atividade escolar consiste em “aulas”, que os alunos “ouvem”, algumas vezes tomando notas, e nos “exames”, em que se verifica o que sabem, por meio de provas escritas e orais. Marcam-se alguns “trabalhos” para casa e na casa se supõe que o aluno “estuda”, — o que corresponde a fixar de memória quanto lhe tenha sido oralmente ensinado nas aulas.

Esta pedagogia podia perfeitamente funcionar numa escola da Idade Média. A sua filosofia do conhecimento é a de que o conhecimento é um corpo de informações sistematizadas sobre as coisas, que se aprendem, **compreendendo-as e decorando-as** para a reprodução nos exames.

E chamamos a isso educação de “cultura geral” e, algumas vezes, educação humanística, — sendo que muitos pensam que, se a modificarmos, destruiremos a nossa civilização, humanista e cristã...

Ensinam-se, por esse método expositivo, **conhecimentos** teóricos **sobre** as línguas (latim, português, francês, inglês, espanhol), **sobre** a geografia e a história, **sobre** as ciências, e até **sobre** a música e o trabalho manual. Como a escola é de “cultura geral”, nada tem caráter prático. Raramente se consegue ler ou escrever qualquer daquelas línguas, inclusive o português, mas sabe-se de cor uma porção, às vezes considerável, de noções gramaticais sobre essas línguas e alguns trechos familiares podem ser traduzidos ou vertidos pelos alunos, desde que os trechos tenham sido “dados” nas aulas.

Em matemática, aprende-se lagarmente a manipulação algébrica, sem nenhum cuidado com a sua aplicação. Trata-se de algo como matemática pura, sendo, de certo modo, a própria aritmética considerada talvez demasiado aplicada e portanto insuscetível de servir à cultura geral.

História, geografia e as próprias ciências físicas e naturais também são ensinadas por exposição oral e com particular ênfase nos conhecimentos informativos ou na terminologia científica. Nem a função, nem a aplicação do conhecimento tem aí o menor sentido. O conhecimento é algo de absoluto em si mesmo, a ser ensinado para ser repetido nas ocasiões determinadas pelos exames.

Está claro que tal ensino não é sequer o ensino das escolas da Idade Média, mas o importante é que ele é o que é em virtude de uma teoria medieval do conhecimento.

Entre os escolásticos, herdeiros do saber grego, o saber era um saber absoluto e completo. Na Idade Média, sabia-se tudo. O mundo havia ficado conhecido pela revelação divina e pela revelação aristotélica. O desenvolvimento acaso possível nesse saber não traria propriamente nada de novo, mas novas distinções, novas discriminações, novos comentários e refinamentos de classificação.

Aprender essa "cultura" consistiria em compreender e fixar suas categorias, suas classificações, suas distinções e habilitar-se alguém a poder falar sobre o mundo e nós mesmos, com erudição e elegância, e contemplar as belezas desse conhecimento, belezas que se encontravam nas obras dos grandes mestres. Todo esse saber se achava em livros definitivos, cuja leitura daria toda a cultura possível. O "lente" era o leitor. Os alunos ouviam e aprendiam.

Somente semelhante teoria do saber poderia produzir a escola brasileira, com seus curtos períodos de aulas, seus pobres livros esquemáticos e seus exames para reprodução do aprendizado nas aulas. Acrescentamos uma novidade à teoria: na Idade Média o "lente" era um especialista desse tipo de saber, nada mais fazia do que lidar com os seus alfarrábios, era mestre de uma arte hermética, de que o aluno seria o aprendiz. Entre nós, o "professor" pode ser qualquer pessoa que saiba mais ou menos ler. Encurtamos o período de aulas, **encurtamos** os professores. Nessa escola brasileira, tudo pode ser dispensado: prédio, instalações, biblioteca, professores... Somente não pode ser dispensada a **lista completa de matérias**. Qualquer daquelas disciplinas tem de existir no currículo. Uma só que retiremos, porá abaixo todo o edifício da nossa cultura! Aí de quem pensar em tirar uma só daquelas línguas, ou fundir uma disciplina na outra!...

Seria talvez exagerado pensarmos que, nesse caso brasileiro, ainda estamos lidando apenas com a velha noção do "conhecimento completo", total, da Idade Média, porque a verdade é que os currículos enciclopédicos decorrem, em grande parte, do medo dos professores de "perderem" aulas, que são o seu ganha-pão, com a simplificação dos currículos... Mas, abaixo ou acima dessa razão "prática", está a racionalização de que a cultura é algo de completo e que nada **pode ser** ignorado, sem grave defeito para a cultura.

Se nada pode ser ignorado é porque o saber é algo de "completo". Seria, então, loucura não o dar todo em nossos famosos cursos de "cultura geral", eufemismo em que escondemos a nossa concepção medieval de cultura como Suma Cultural.

Longe de mim pensar que não exista cultura geral, mesmo em nossos dias. Mas cultura geral não é cultura superficial, e sim exatamente o contrário. Cultura geral seria o último grau de generalização do conhecimento. Todo conhecimento é especial. Quando tomo esse conhecimento especial no seu último grau de generalização, tenho o conhecimento filosófico, que me daria uma cultura geral. É evidente que me terei de **especializar** nesse conhecimento geral...

Poder-se-ia também considerar cultura geral a cultura comum a todos, mas essa cultura seria uma cultura de uso comum e não, propriamente,

uma cultura especialmente intelectual. Seria uma tradução popular e geral das culturas especializadas, que constituem hoje o mundo sem fim e em eterno crescimento do saber. Salvo pelos livros chamados de popularização da ciência e da cultura, não vejo outro modo de se poder buscar esse tipo de cultura na escola.

Na realidade, ou teremos cultura geral como a mais alta expressão da cultura, como a praticam os filósofos, e só longos anos de estudos, altamente especializados, nos levarão a ela, ou teremos uma cultura geral popularizada, a ser dada pelos chamados vulgarizadores das ciências, das artes e das filosofias.

No primeiro caso, poderemos, com determinados alunos de alta capacidade, treiná-los no uso das idéias, familiarizá-los com o jogo dos conceitos matemáticos, científicos, literários e artísticos, e habilitá-los a ser especialistas nas idéias fundamentais com que a mente humana vem elaborando os seus extensíssimos conhecimentos experimentais, em todos os setores do saber humano. Estes seriam os estudiosos de cultura geral, e na realidade, filósofos das ciências, das artes, das letras e da religião.

Aos demais alunos, a cultura geral só poderá ser ministrada pelos livros de popularização da cultura. As nossas escolas não são uma coisa nem outra. Arcaicas nos seus métodos e seletivas nos currículos, não são de preparo verdadeiramente intelectual, não são práticas, não são técnico-profissionais, nem são de cultura geral, seja lá em que sentido tomarmos o termo.

Mas são, por força da tradição, escolas que "selecionam", que "classificam" os seus alunos. Passar pela escola, entre nós, corresponde a especializar-nos para a classe média ou superior. E aí está a sua grande atração. Ser educado escolarmente significa, no Brasil, não ser operário, não ser membro das classes trabalhadoras.

A escola como formação do "privilegiado"

Mesmo no ensino primário vamos encontrar a nossa tendência visceral para considerar a educação um processo de preparo de **alguns** indivíduos para uma vida mais fácil e, em rigor, privilegiada. Como esse ensino não chega a formar o "privilegiado", aquela tendência provoca a deterioração progressiva deste ensino, sobretudo depois que passou ele a contar realmente com esmagadora frequência popular.

Para isto demonstrar não preciso mais do que apresentar algumas cifras.

Tínhamos, em 1900, 9.750.000 habitantes de mais de 15 anos, dos quais 3.380.000 eram alfabetizados e 6.370.000 analfabetos. Em 1950,

14.900.000 eram alfabetizados e 15.350.000, analfabetos. Diminuímos a percentagem de analfabetos de 65% para 51%, em cinquenta anos, mas em números absolutos, passamos a ter bem mais do dobro de analfabetos.

Se considerarmos o analfabeto, como seria lícito considerar, um elemento mais negativo do que positivo na população, a situação brasileira, do ponto de vista da educação comun, tornou-se em 1950 pior do que em 1900. Mas, se tomarmos o ponto de vista de que o processo educativo é um processo seletivo, destinado a retirar da massa alguns privilegiados para uma vida melhor, que se fará possível exatamente porque muitos ficarão na massa a serviço dos "educados", então o sistema funciona, exatamente, porque não educa todos, mas somente uma parte.

Bendito seja o nosso crescimento demográfico que anula o nosso pequeno esforço em aumentar as oportunidades de educação primária, sem lhe tirar, por isto mesmo, o caráter de educação seletiva!

Tomemos, porém, apenas a população de menos de 15 anos, isto é, a população em processo de alfabetização e vejamos se a escola vem dando conta da tarefa em relação a esses futuros adultos.

Quadro 1 — Distribuição, por idade, da população de menos de 15 anos

Idade	Total	Alfabetizados	Analfabetos e sem declaração
8 anos	1 389 175	281 832	1 107 243
9 anos	1 259 533	388 735	870 798
10 anos	1 436 438	487 541	948 897
11 anos	1 189 571	520 075	669 496
12 anos	1 351 233	583 930	767 303
13 anos	1 157 404	574 225	583 179
14 anos	1 173 921	592 954	580 967
Total	8 957 275	3 429 392	5 227 883

% de alfabetizados s/total — 38,2%

Numa população por alfabetizar de 8.950.000, conseguimos alfabetizar 3.400.000, isto é, 38%, conservando analfabetos, para engrossar a grande fileira dos que vão nos ajudar a sermos "privilegiados", 5.500.000 brasileiros. Estamos, com efeito, a aumentar o analfabetismo no Brasil e não a reduzi-lo a despeito do aparente crescimento vegetativo das escolas. Digo aparente, porque esse próprio crescimento vegetativo, na realidade, não chega a ser crescimento. Em face do crescimento da população, estamos a congestionar as escolas e não a aumentá-las, estamos a reduzir o ensino e não a aumentá-lo.

Todos os índices confirmam essa minha severidade. Tomemos, por exemplo, a matrícula efetiva das escolas primárias em relação com as conclusões do curso, em 20 anos, de 1933 a 1953:

**Quadro 2 — Conclusões de curso no ensino primário
(cursos de 3 e 4 séries)**

	1933	1940	1950	1953
Matrícula efetiva	1 794 335	2 555 191	3 709 887	4 142 318
Conclusões de curso	124 208	202 603	283 874	316 986
% s matrícula na 1ª série	± 7%	± 8%	± 7%	± 7%

Se isso não basta para provar a estagnação do ensino primário, tomemos a percentagem do corpo docente, diplomado por escolas normais: tínhamos, em 1933, 53.000 docentes com 57,8% de diplomados. Há três anos, em 1953, 134.000 eram estes docentes, dos quais apenas 53% diplomados.

Se não bastar o número crescente de analfabetos, se não bastar o aumento da percentagem de professores não diplomados, tomemos o progresso dos alunos através das séries, em dez anos, entre 1944 e 1953:

Quadro 3 — Percentagem dos alunos pelas cinco séries

Anos	Matrícula geral	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série
1944	100,0	53,4	21,9	14,9	8,3	1,5
1945	100,0	53,9	21,8	14,5	8,3	1,5
1946	100,0	54,9	21,2	14,5	7,9	1,5
1947	100,0	54,7	21,6	14,4	8,2	1,1
1948	100,0	56,6	21,1	14,0	7,8	0,5
1949	100,0	56,4	21,2	14,0	8,0	0,4
1950	100,0	56,3	21,1	14,1	8,0	0,5
1951	100,0	56,5	20,8	14,1	8,0	0,5
1952	100,0	56,9	20,6	14,0	8,1	0,4
1953	100,0	56,9	20,6	14,0	8,1	0,4

Como se vê, a situação é dolorosamente estacionária, como estacionária e até decrescente, na última série, também é a taxa de aprovação por série:

Quadro 4 — Aprovações pelas séries

Anos	Matricula geral	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série
1944	1 477 192	610 767	379 291	282 439	174 543	30 152
1945	1 303 118	628 333	393 528	275 837	175 846	29 574
1946	1 604 481	684 395	407 857	299 751	180 662	31 816
1947	1 691 231	730 157	434 969	309 212	193 889	23 004
1948	1 824 034	790 580	471 722	339 783	209 328	12 621
1949	1 903 650	852 077	475 942	347 914	217 124	10 593
1950	2 027 944	913 478	513 382	360 543	225 606	14 935
1951	2 152 375	989 023	526 991	382 540	239 508	14 313
1952	2 258 004	1 039 199	557 680	390 995	253 797	16 333
1953	2 357 207	1 098 017	570 012	412 138	262 844	14 196

Diante disto, já não tem a mesma eloquência o crescimento em números absolutos. Não exageramos, pois, quando afirmamos a franca deterioração do ensino primário, com a exarcebação do caráter seletivo da educação, no seu vez de preparar alguns privilegiados para o gozo das vantagens de classe e não o homem comum para a sua emancipação pelo trabalho produtivo.

Com efeito, se deixarmos o ensino primário e passarmos a analisar o ensino médio e o superior, já a expansão é perfeitamente acentuada. E em relação ao ensino mais acentuadamente de classe — que é o secundário — essa expansão chega a ser espetacular.

Antes, porém, de passarmos à análise da situação do ensino secundário, tomemos o quadro abaixo, relativo à matrícula e distribuição por séries dos alunos do curso primário entre 1944 e 1953:

Quadro 5 — Distribuição por série dos alunos na escola primária

Anos	Matricula total	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	Conclusão de curso
1944	2 631 451	1 402 647	577 130	391 610	219 674	127 468
1945	2 741 725	1 478 113	597 384	398 180	226 577	127 151
1946	2 887 960	1 583 585	613 349	419 779	228 365	133 591
1947	3 063 775	1 675 887	662 148	440 372	151 137	149 725
1948	3 301 084	1 864 987	698 408	462 459	258 534	185 251
1949	3 479 056	1 960 732	736 666	487 585	279 903	193 822
1950	3 709 887	2 087 964	784 546	519 911	299 009	206 380
1951	3 860 593	2 180 131	805 060	545 737	310 615	219 241
1952	3 964 905	2 239 859	833 329	549 096	322 010	236 089
1953	4 142 318	2 352 093	854 480	581 476	336 196	243 652

Dos alunos de 4ª série, concluem-na com êxito os constantes da última coluna. Por conseguinte, todo o ensino primário brasileiro frutifica, afinal, nos 243.652 doutorzinhos aprovados na 4ª série. A proporção de alunos que passam em cada ano para a série seguinte pode ser vista no Quadro 3. Estão na 1ª série 57% dos alunos matriculados no ensino primário, na 2ª série — 20%, na 3ª — 14% e na 4ª — apenas 8%. Que sucede a esses 8%? Longe de conservarem a tendência à redução na série seguinte, encontram-se quase todos no ensino médio, pois, com efeito, a matrícula à 1ª série do ginásial é de 180.000, que somados a 24.000 do comercial e 6.000 do industrial, elevam a frequência à 1ª série do ensino médio a 210.000 alunos, sem contar os do curso normal. Enquanto entre a 3ª série primária e da 4ª, a queda é brusca de 580.000 para 330.000, ou da 4ª série primária para a 1ª série secundária, tomados os aprovados naquela série, temos que dos 243.000 chegam ao secundário 210.000 alunos.

Bem sabemos que, não havendo articulação entre o ensino primário e o médio, aqueles 210.000 alunos não são rigorosamente os mesmos que terminam o primário. Isto, porém, torna ainda mais significativo o fato. Na realidade, se atentarmos em que o ensino secundário e médio só existe nas capitais e em 1/3 dos municípios do interior e apesar disto logra essa matrícula, é que a escola secundária é muito mais desejada do que a escola primária. E por que? Porque “classifica” o aluno e o lança entre os privilegiados e semiprivilegiados da nação.

A transigência ou compromisso do dualismo escolar

Dir-se-á que, assim, deve realmente ser. As escolas não foram afinal criadas para renovar as sociedades, mas para perpetuá-las e, por isso mesmo, a sua relação com as estruturas sociais de classe havia de ser a mais estrita. Nenhum sistema de escolas foi jamais criado com o propósito de subverter a estratificação social reinante.

A realidade, porém, é que a idéia da **escola comum ou pública**, nascida com a revolução francesa — a maior invenção social de todos os tempos, no dizer de Horace Mann — importa exatamente em sobrepor-se ao conceito de classe e prover uma educação destinada a todos os indivíduos, sem a intenção ou o propósito de prepará-los para quaisquer das classes existentes.

Na própria França, entretanto, tal escola só se estabeleceu, mediante uma transação. Criou-se, é certo, um sistema popular de educação, mas conservou-se, ao lado, o sistema de educação de classe. A escola primária, a escola primária superior, as escolas normais e as profissionais constituíam o sistema “popular”. As classes *préparatoires*, o liceu, as “grandes escolas”

e a universidade, o sistema de educação de classe, ou para elite. O dualismo era perfeito, não havendo possibilidade sequer de comunicação. O espírito "primário" dominava o sistema popular, o espírito "secundário" dominava o segundo.

Apesar de haveremos copiado as instituições políticas à América do Norte, não lhe copiamos as instituições educativas. Fomos antes buscar a inspiração na França. A escola primária, a escola complementar, a escola normal e as escolas "profissionais" constituíam o nosso sistema popular de educação. O "ginásio" e a "academia", o nosso sistema de educação de classe ou de elite.

Tal dualismo, graças ao qual, recusávamos a nossa adesão à escola comum, à *coammonn school* americana ou a *école unique* francesa — a que também a França recusou a adesão, a despeito das maiores campanhas — impediu sempre, entre nós, o florescimento da "escola pública comum". Esta escola — fosse a primária ou a "média-profissional", em que pese a certo empenho do Governo, jamais gozou de verdadeiro prestígio social.

A sociedade brasileira que contava, isto é, a sociedade de "classe", no sentido de classe dominante, dela não precisava. Em alguns casos, frequentava a "escola primária", mas, quando o fazia, transformava também essa escola em escola de classe, exigindo condições econômicas satisfatórias para que se pudesse frequentá-la: o uniforme e os sapatos, às vezes, bastavam para delas afastar o povo.

As escolas refletiram, assim, de acordo com o velho estilo, o dualismo social brasileiro, entre os "favorecidos" e os "desfavorecidos". Por isso mesmo, a escola comum, a escola para todos, nunca chegou, entre nós, a se caracterizar, ou a ser de fato para todos. A escola era para a chamada elite. O seu programa, o seu currículo, mesmo na escola pública, era um programa e um currículo para "privilegiados". Toda a **democracia** da escola pública consistiu em permitir ao "pobre" uma educação pela qual pudesse ele participar da elite.

Ora, a idéia de "educação comum", da escola pública americana ou da *école unique* francesa, não era nada disso. Não se cogitava de dar ao pobre a educação conveniente ao rico, mas, antes, de dar ao rico a educação conveniente ao pobre — pois, a nova sociedade democrática não deveria distinguir — entre os indivíduos, os que precisavam dos que não precisavam de trabalhar, mas a todos queria educar para o trabalho, distribuindo-os pelas ocupações, conforme o mérito de cada um e não segundo a sua posição social ou riqueza.

Não se tratava, com efeito, de generalizar a educação para os "privilégios", mas de acabar com tais "privilégios", em uma sociedade hierarquizada nas ocupações, mas desierarquizada socialmente.

Entre nós, porém, apesar de haveremos tido o cuidado de criar o sistema de educação "popular", distinto do sistema de educação da elite, a classe dominante, mais dominante do que rica, **ocupou** até muito recentemente a própria "escola primária pública", dando-lhe a ela própria o caráter de escola de classe, no que muito a ajudou, sobretudo nas grandes cidades, o recrutamento do magistério primário na classe média e, às vezes, até na superior.

Fora as "escolas profissionais", nenhuma outra escola brasileira escapou a espírito de educação de "elite", profundamente arraigado em nossa sociedade e agravado ainda pelo preconceito contra o trabalho manual, que nos deixou a escravidão.

O dualismo escolar entra em crise

Tudo isso funcionou, entretanto, sem maior gravidade, enquanto perdurou na vida brasileira o dualismo pacífico entre os "favorecidos" ou "privilegiados" e os desfavorecidos ou desprivilegiados.

Com a formação de uma consciência comum de direitos em todo o povo brasileiro, cuja emancipação veio afinal a se processar, nos últimos vinte e cinco anos, deparamo-nos com um sistema escolar de todo inadequado para lidar com o verdadeiro problema educativo de um povo já agora uno e indiviso.

O nosso sistema arcaico de educação, — destinado ao preparo das nossas diminutas clases de lazer e de mando, mando muito mais decorrente do "prestígio" social dessas classes do que de sua competência, e por isto mesmo fácil de ser exercido — podia ser puramente "decorativo" e, ainda assim, atingir os seus objetivos.

Já agora, porém, não lhe basta isto. É o povo brasileiro que tem ele de educar. Este povo não pode **viver** do "prestígio", que lhe dê o fato de haver alisado os bancos escolares, mesmo porque "prestígio" se goza **contra** alguém ou à custa de alguém e já não há esse **alguém** contra o qual se possa exercê-lo.

O primeiro movimento do povo brasileiro está sendo o de **conquista** dessa educação decorativa, antes destinada à elite. A chamada expansão educacional brasileira nada mais é do que a generalização para todos da educação da elite. Como todos, que a estão buscando, não podem ter padrões mais lúcidos do que os da própria elite, eles ainda a aceitam mais decorativa, mas simulada do que a própria elite.

Já vimos como o ensino primário nos confirma, pela sua perda crescente de prestígio social, a falta de interesse pela educação comum e a preferência pelo ensino seletivo. Mas o ensino médio e o superior,

por sua própria natureza seletivos, é que nós revelam o grau de exacerbação a que chega a nossa busca de "prestígio" e não de eficiência pela educação.

A expansão desses dois níveis de ensino é, de algum tempo para cá, absolutamente incoercível. Existem 2.363 escolas de nível médio, sendo que 1.887 mantêm o curso secundário, 628, o comercial, 873, o normal, 86, os cursos industriais e 17, o curso agrícola. A matrícula geral é de 780.639, sendo 579.781 no secundário, 114.000 no comercial, 67.000 no normal, 19.000 no industrial e 1.200 no agrícola. Na primeira série encontram-se 180.000 no secundário, 24.000 no comercial, 24.000 no normal e 6.200 no industrial, ao todo 234.000, número equivalente aos dos que terminam o curso primário.

Todas as cifras são reveladoras da **preferência** manifesta pelo tipo de educação verbal, decorativa, destinada a permitir a vida que não seja a comum do brasileiro e sobretudo em que nos haja esforço manual. Os cursos industriais lá estão com menos de 3% da matrícula geral, o agrícola com 1,1% e o comercial com pouco mais de 14%. O que todos procuram é o curso secundário acadêmico, preparatório para o ensino superior.

A energia improvisadora posta a serviço dessa expansão do ensino propedêutico ao superior pode ser verificada na constituição do seu magistério. Apenas 16% dos seus professores são licenciados das escolas de filosofia, embora estas tenham já mais de 20 anos de existência. As demais escolas superiores forneceram 24% do corpo docente. Com diplomas de escolas médias — metade normalistas — há 41% dos professores. Os restantes 19% não têm diploma algum. O professorado do ensino médio já atinge a mais de 47.000 docentes, número superior em quase o dobro ao de qualquer outra profissão liberal tomada isoladamente.

Tal expansão — como audácia educacional — só é superada pela do ensino superior, onde estamos hoje com 73.000 alunos e 12.672 professores, quando tínhamos em 1929 apenas 13.239 alunos e 2.116 professores.

O sistema de ensino primário somente existe para abastecer de alunos esses dois sistemas seletivos, em que estamos a formar quadros de nível superior muito acima, — não de nossas necessidades, mas da nossa capacidade de utilizá-los e remunerá-los. Porque, tais quadros só se devem expandir legitimamente, quando a produtividade individual chega a tal ponto que os quadros de serviços se fazem maiores do que os da produção propriamente dita.

Na América do Norte, para um quadro de 13 milhões de operários, há quadros de serviços da ordem de 50 milhões. Mas isto, porque o operário chegou a uma produtividade que se mede pelo salário mínimo de um dólar por hora.

Entre nós, porém, com o operário mais ou menos bisonho, pois somente continua operário quem não consegue "educar-se", onde iremos buscar recursos para pagar a todos que, "educados", apenas se poderão dedicar aos "serviços" intermediários da civilização?

Se a isto acrescentarmos que a educação ministrada por essa inflação de escolas não tem qualquer grau de eficiência, veremos que considerar essa educação como a educação para os **serviços** de uma civilização, é apenas força de expressão. Na realidade, a educação, como se vem fazendo entre nós, dá direitos, graças ao diploma oficial, mas não prepara nem habilita para coisa alguma. O diplomado é um candidato à pensão do Estado ou dos particulares. Alguns se farão, depois, profissionais, por tirocínio e prática, não pela escola, salvo as exceções conhecidas das melhores escolas de medicina, engenharia e direito.

Necessidade de uma nova política educacional

Outra seria a situação, se houvéssimos conseguido criar realmente um autêntico sistema de educação pública, destinado à "educação "comum.". Como nos Estados Unidos, onde foi mais vigoroso e correto o desenvolvimento da *common school*, veríamos a ascensão do povo brasileiro, graças à sua unificação, para níveis econômicos cada vez mais altos, sem perda, porém, das suas condições de ocupação e trabalho.

As escolas brasileiras estão, com efeito, a ser buscadas pelo povo com ansiedade crescente, havendo filas para a matrícula da mesma natureza das filas para a carne. Os **turnos** se multiplicam, os prédios se congestionam, os candidatos aos concursos de admissão são em número muito superior aos das vagas e as limitações de matrícula constituem graves problemas sociais, às vezes até de ordem pública.

A consciência da necessidade da escola, tão difícil de criar em outras épocas, chegou-nos, assim, de imprevisito, total e sôfrega, a exigir, a impor a ampliação das facilidades escolares. Não podemos ludibriar essa consciência. O dever do governo — dever democrático, dever constitucional, dever imprescritível — é o de oferecer ao brasileiro uma escola primária capaz de lhe dar a formação fundamental indispensável ao seu trabalho comum, uma escola média capaz de atender à variedade de suas aptidões e das ocupações diversificadas de nível médio e uma escola superior capaz de lhe dar a mais alta cultura e, ao mesmo tempo, a mais delicada especialização. Todos sabemos quanto estamos longe dessas metas, mas o desafio do desenvolvimento brasileiro é o de atingi-las, no mais curto prazo possível, sob pena de pertermos ao peso do nosso próprio progresso.

A educação primária já se distribui no país por mais de 70.000 unidades, com cerca de 140.000 professores, abrigando cerca de 4 milhões de crianças, custando à nação cifra que não é inferior a três bilhões de cruzeiros. Estes os números que, em si, parecerão significativos.

Mas, por trás dos números esconde-se, como vimos, uma realidade bem pouco animadora. Estes alunos não se conservam na escola, em média, mais que 2 anos e pouco. Em todo o país, apenas 8 a 10% deles chegam à quarta série primária. Com a matrícula em muito superior à sua capacidade, a escola se divide em turnos, oferecendo ao aluno meio dia escolar e, em muitos casos, um terço do dia escolar, com a conseqüente redução de programa.

Com programa assim reduzido pela angústia de tempo, sofre ainda a escola uma administração centralizada e rígida, que lhe dificulta a adaptação a condições cada vez mais difíceis de funcionamento. Por outro lado, o professor, integrado em quadro único pertencente a todo o Estado, desligou-se da escola, para pertencer às secretarias de educação, onde vive numa competição dolorosa por promoções, remoções e comissões, que se fazem os objetivos da profissão.

Com esse professorado extremamente móvel senão fluido e as matrículas duplicadas ou triplicadas, a escola entra a funcionar por sessões, como os cinemas, e a se fazer cada vez menos educativa, por isso mesmo que sem continuidade nem seqüência.

Com efeito, a instituição que, por excelência, deve ser estável a fim de contrabalançar a instabilidade moderna, faz-se ela própria incerta e instável, com administração e professorado em mudança permanente e os alunos na ronda dos turnos cada vez mais curtos.

Tais circunstâncias fazem com que a escola primária venha perdendo a função característica de ser a grande escola comum da nação, a escola de base, em que se educa a grande maioria de seus filhos, para se constituir simples escola de acesso, preparatória ao ginásio, para onde se dirige a maior parte dos alunos que logram chegar à quarta série.

Este desvirtuamento da escola primária concorreu, junto com outras circunstâncias, para exacerbar o anseio pela escola secundária de tipo acadêmico, que entrou a ser improvisada de todos os modos, a fim de continuar a educação preparatória, que a escola primária iniciara nos seus fugidios turnos de ensino.

Tais escolas secundárias, como as primárias funcionando em turnos, como as primárias improvisadas, como as primárias, de puro ensino verbalístico, e, ainda, como as primárias, puramente preparatórias prosseguem com os seus alunos num esforço, não de formação, mas de seleção e acabam com apenas dezessete mil alunos na última série de colégio. Sobreviventes de um sistema escolar inadequado e frustrado, não têm estes

poucos milhares de alunos outra coisa a fazer senão aspirar à escola superior, para cujo exame vestibular se precipitem em levas muito superiores ao número de vagas existentes... Aí os espera um concurso altamente seletivo, que se vem tornando suplício semelhante a dos arcaicos exames chineses. No final de contas, dos quatro milhões de alunos primários, reduzidos a setecentos mil de ensino secundário, emergem os sessenta mil alunos das escolas superiores que, mal ou bem, se vão diplomar para as carreiras de nível mais alto.

Tudo estaria, talvez, bem se efetivamente não visássemos à formação de todos os brasileiros para os diversos níveis de ocupações de uma democracia moderna, mas tão-somente à seleção de um mandarinato de letras, das ciências e das técnicas.

Nenhum país vive, porém, de um tal mandarinato intelectual, ainda que realmente capaz, o que não é o caso brasileiro, mas dos quadros numerosos e eficazes do trabalhador comum, formado na escola primária, dos quadros do trabalhador qualificado, treinado diretamente pela indústria e pelos cursos de continuação, dos quadros do especialista de nível médio preparado nos cursos médios, múltiplos e variados, e dos quadros de especialistas de nível alto, formados pela universidade e pelas escolas superiores.

A escola primária que irá dar ao brasileiro esse mínimo fundamental de educação não é, precipuamente, uma escola preparatória para estudos ulteriores. A sua finalidade é, como diz o seu próprio nome, ministrar uma educação de base, capaz de habilitar o homem ao trabalho nas suas formas mais comuns. Ela é que forma o trabalhador nacional em sua grande massa. É, pois, uma escola, que é o seu próprio fim e que só indireta e secundariamente prepara para o prosseguimento da educação ulterior à primária. Por isto mesmo, não pode ser uma escola de tempo parcial, nem uma escola somente de letras, nem uma escola de iniciação intelectual, mas uma escola sobretudo prática, de iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de pensar, hábitos de fazer, hábitos de trabalhar e hábitos de conviver e participar em uma sociedade democrática, cujo soberano é o próprio cidadão.

Não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte.

Ler, escrever, contar e desenhar serão por certo técnicas a ser ensinadas, mas como técnicas sociais, no seu contexto real, como habilidades,

sem as quais não se pode hoje viver. O programa da escola será a própria vida da comunidade, com o seu trabalho, as suas tradições, as suas características, devidamente selecionadas e harmonizadas.

A escola primária, por este motivo, tem de ser instituição essencialmente regional, enraizada no meio local, dirigida e servida por professores da região, identificados com os seus mores, costumes.

A regionalização da escola que, entre nós, se terá de caracterizar pela municipalização da escola, com administração local, programa local e professor local, concorrerá em muito para dissipar os aspectos abstratos e irreais da escola imposta pelo centro, com programas determinados por autoridades remotas e distantes e servida por professores impacientes e estranhos ao meio, sonhando perpetuamente com redentoras remoções.

Tal escola com horários amplos, integrada no seu meio e com ele identificada, regida por professores provindos das suas mais verdadeiras camadas populares, percebendo os salários desse meio, será uma escola reconciliada com a comunidade e já sem o caráter ora dominante de escola propedéutica aos estudos ulteriores ao primário. Esta será a escola fundamental de educação comum do brasileiro, regionalmente diversificada, comum não pela uniformidade, mas pela sua equivalência cultural.

Assim que os recursos permitirem, ela se irá ampliando em número de séries e entrando pelo nível das escolas de segundo grau, sem perder os característicos de escola mais prática do que intelectualista e os de integração regional tão perfeita quanto possível.

Está claro que essa escola, nacional por excelência, a escola da formação do brasileiro, não pode ser uma escola imposta pelo centro, mas o produto das condições locais e regionais, planejada, feita e realizada sob medida para a cultura da região, diversificada, assim, nos seus meios e recursos, embora una nos objetivos e aspirações comuns.

É tempo já de esquecermos o nosso hábito de pensar que os brasileiros residentes fora das metrópoles precisam das lições e das cautelas do centro para se fazerem brasileiros, ou nacionais, como é de certo gosto totalitário afirmar. Todos os brasileiros são tão bons brasileiros quanto os funcionários federais, nada havendo que nos garanta serem tais funcionários mais seguros em definir o que seja nacional do que os servidores estaduais ou municipais.

O país é um só, com uma só língua, uma só religião dominante ou majoritária, uma só cultura, embora com diversas subculturas, e em caminho para a unificação social em um só povo, distribuído por classes, mas classes abertas e de livre e fácil acesso. Além disto, ligado já por uma extensa e intensa rede de comunicação, pelo avião e pelo rádio, que permita a livre, ampla e rápida senão simultânea circulação de idéias e notícias. Nenhum motivo já existe para as cautelas centralistas e centrali-

zantes, que se poderiam justificar em outras épocas, embora nem sempre com os mais puros propósitos.

A descentralização, assim, contingência da nossa extensão territorial e de nosso regime federativo e democrático, é hoje uma solução — além de racional e inteligente — absolutamente segura. Tenhamos, pois, o elementar bom-senso de confiar no país e nos brasileiros, entregando-lhes a direção dos seus negócios e, sobretudo, da sua mais cara instituição — a escola, cuja administração e cujo programa deve ser de responsabilidade local, assistida e aconselhada tecnicamente pelos quadros estaduais e federais.

Organizados que sejam, assim, os sistemas municipais de educação e ensino, as escolas passarão a ser instituições nutridas pelo orgulho local, vivas e dinâmicas, a competir com os demais sistemas municipais e a encontrar nessa competição as suas forças de progresso e de gradual unificação, pois competir é emular e toda emulação importa em reconhecer o caráter e as forças comuns que inspiram a instituição.

Presidindo a essa saudável e construtiva rivalidade regional e local, o Estado e a União, equipados de corpos profissionais e técnicos de alta competência e liberados de absorventes ônus administrativos, exercerão os seus deveres de assistência supervisora, não pela imposição, mas pela liderança inteligente, tornando comum para todos, pela informação, a experiência de cada um, facilitando o intercâmbio de valores e de progressos e orientando e coordenando os esforços para o avanço e a unidade, dentro, repetimos, das diversidades regionais e locais.

A assistência dos centros não se exercerá somente pela atuação direta dos seus técnicos, mas, sobretudo, pela formação dos professores, que lhes poderá ficar afeta, uma vez assegurado que Estado ou União respeitarão as características regionais das escolas a que se destinarão os mestres que, assim, irão preparar.

Não pensamos, pois, reformar a escola brasileira com a imposição de modelos *a priori* formulados por um centro ou por alguns poucos centros dirigentes, mas antes liberar as forças locais de iniciativa e responsabilidade e confiar-lhes a tarefa de construir a escola nacional, sob os auspícios de uma inteligente assistência técnica dos Estados e da União. Não somos nação a ser moldada napoleonicamente do centro para a periferia, mas um grande e variado império a ser assistido e, quando muito coordenado pelo centro, a fim de poder prosseguir no seu destino de criar, nos trópicos, uma grande cultura, diversificada nas suas características regionais e una nos seus propósitos e aspirações de civilização e democracia.

A descentralização educacional que, assim, propugnamos não representa apenas medida técnica que está, dia-a-dia, mais a se impor, por

uma série de motivos de ordem prática, mas também um ato político de confiança na nação e de efetivação do princípio democrático de divisão do poder, a impedir os estrangulamentos da centralização e dificultar a concentração de força que nos poderia levar a regimes totalitários.

Toda unificação imposta e forçada é, nesse sentido, uma fragilidade e trabalho no sentido da ossificação de nossa cultura, dificultando-lhe a diversificação saudável e revitalizante.

A grande reforma da educação é, assim, uma reforma política permanentemente descentralizante, pela qual se criem nos municípios os órgãos próprios para gerir os fundos municipais de educação e os seus modestos mas vigorosos, no sentido de implantação local, sistemas educacionais. Tais sistemas locais, em número equivalente ao dos municípios, constituirão, em cada Estado, o sistema estadual, o qual compreenderá, além das escolas propriamente locais, de administração municipal, as escolas médias e superiores, inclusive as de formação do magistério, de sua própria administração. Pela formação do magistério e pela vigorosa e ampla assistência financeira e técnica aos municípios, exercerá o Estado a ação supervisora, destinada a promover a unidade do ensino sem perda das condições revitalizantes e construtivas do *genius-loci*.

Em esfera ainda mais ampla atuará a União, com a sua rede de escolas médias, profissionais, superiores, de experimentação e demonstração, todas visando a mais alta qualidade e se destinando a agir nos sistemas estaduais e locais como exemplos de desenvolvimento e aperfeiçoamento. Este sistema federal só por si já operaria como força unificadora, mas terá ainda a União duas grandes forças de estímulo e coordenação: a assistência financeira e técnica às escolas e a atribuição de regulamentar o exercício das profissões. Com estes dois instrumentos, o seu poder continuará, dentro do sistema descentralizado e vivo da educação nacional, tão forte e de tamanhas potencialidades, que antes será de reear a sua ação excessivamente uniformizante, suscetível de bloquear iniciativas felizes, locais e estaduais, do que qualquer imaginário perigo da liberdade que se dará ao Estado e ao Município, muito mais para lhes permitir assumir a responsabilidade do seu ensino e com ela a possibilidade de fazê-lo real e vivo, do que, efetivamente, para organizá-lo à sua discrição.

Com efeito, embora as instituições escolares tenham seus objetivos próprios, todas elas se articulam em um sistema contínuo de educação, em que os graus mais altos influem na organização e sentido dos menos altos, determinando isto que o ensino médio condicione o primário e o superior condicione o médio.

É a unidade vital, em oposição à desagregação mineralizada dos sistemas unitários e uniformes. O **Município**, com o seu sistema de escolas

locais, primárias e médias, enraizadas no solo físico e cultural do Brasil, brasileiras como as que mais o sejam, o **Estado**, com as suas escolas médias, superiores e profissionais, exercendo e sofrendo a influência das escolas locais e detendo o poder de formar o magistério primário, e a **União**, com o sistema federal supletivo de escolas superiores, escolas primárias e médias de demonstração, órgãos de pesquisa educacional e o poder de regulamentar as profissões, — atuarão em diferentes ordens, independentes mas articuladas, constituindo a ação tríplice, mas convergente, dos três poderes, algo de dinamicamente sistemático e unificado. De tal modo sistemático e unificado, que somente não será excessivamente rígido, porque o jogo de influências dominantes das ordens superiores sobre as inferiores só se exerceria continuamente pela assistência técnica — propulsionada pela assistência financeira — graças à qual o poder talvez ainda demasiado grande do Estado e da União se adoçará sob formas de ação mútua, em que o jogo de influência não se faça somente no sentido descendente, mas de maneira recíproca, recebendo a ordem superior o influxo da inferior para maior eficácia e fertilidade de sua própria atividade.

Muito do caráter mecânico, irreal e abstrato de nossas escolas desaparecerá em virtude dessas altas medidas políticas e administrativas, ressurgindo, em seu lugar, as virtudes tão brasileiras do seu gênio criador que, em outras esferas, vem produzindo as adaptações tão características de sua civilização em formação, em que se misturam traços tão complexos e delicados de influências de toda ordem, sobressaindo mais que todos os aspectos de um dinamismo criador e otimista, sem as durezas do competitivismo americano, mas equilibrado, em sua febre, por um grão de sal humanístico que nos vêm da doçura essencial do nosso temperamento tropical e mestiço.

Instituídos que sejam os órgãos locais, estaduais e federais de propulsão, financiamento e administração do imenso empreendimento escolar para a formação e o preparo do brasileiro, cujas bases se encontram lançadas em nossa Constituição, com o reconhecimento expresso das três ordens de atribuições — municipal, estadual e federal — e a separação compulsória do mínimo de dez por cento de toda a tributação para os serviços educacionais, postos todos eles em funcionamento numa ação independente, mas sinérgica e harmônica — que perspectivas não se abrirão para a escola brasileira e que segurança não terá o país de ver, afinal, a sua população servida das oportunidades educativas necessárias para a plena eclosão de sua cultura e de sua civilização?

Aspectos administrativos dessa nova política

Assim como procuramos, numa visão de conjunto, encarar a presente

situação educacional brasileira, em suas deficiências, ensaiemos agora prever os novos desenvolvimentos que a descentralização e a liberdade de organização, pelo plano aqui esboçado, poderão trazer aos serviços escolares brasileiros.

Primeiro que tudo teremos criado com o novo plano cerca de três mil unidades administrativas escolares em todo o país, que tanto são os municípios, com os seus conselhos de administração escolar representativos da comunidade, paralelos aos conselhos municipais ou câmaras de vereadores, com poderes reais e não-fictícios de gestão autônoma do fundo escolar municipal e direção das escolas locais.

Tais conselhos disporão não somente dos recursos locais, equivalentes a vinte por cento dos recursos tributários dos municípios, mas também, dos recursos estaduais e federais que forem atribuídos ao município na proporção de sua população escolarizável. O total das três contribuições será administrado pelo conselho municipal escolar obedecendo a dispositivos orgânicos, pelos quais se estabelecerá que esse dinheiro pertence às crianças de sua comuna, não abstratamente consideradas, mas a cada uma das crianças, segundo a quota-parte que lhe couber na divisão do monte por todas elas. Este princípio determinará que o sistema de escolas a ser organizado deverá condicionar-se financeiramente ao **limite** dessa quota-parte por aluno, ficando o salário do professor, as despesas de administração, de material didático e geral, e do prédio, contidas dentro desse limite, em proporções fixadas como as mais razoáveis.

As vantagens dessa organização são, sobretudo, as de sua progressividade. O município, com a responsabilidade de manter as escolas para a sua população escolar, terá, de ano para ano maiores recursos, podendo traçar um plano de progresso orgânico e real. As três quotas que lhe alimentam o sistema serão cada ano maiores e por se distribuírem em percentagens definidas, para o pagamento do magistério, à administração e ao material e prédio, passarão a oferecer as condições indispensáveis da viabilidade do plano. Confiado esse plano à responsabilidade local e deste modo ao natural entusiasmo da comunidade, a escola, cuja necessidade começa a ser tão vigorosamente sentida pela população brasileira, far-se-á não só a sua instituição mais cuidada e mais querida, como o verdadeiro orgulho da cidade ou do campo. Em outros tempos, quando a educação escolar era uma imposição de outra cultura, podia-se compreender a escola organizada e dirigida à distância pela metrópole "colonizadora". Hoje, a escola flui e decorre de nossa própria cultura, dinâmica e em transformação, mas comum e, embora em estágios diversos de desenvolvimento, toda ela una e brasileira.

Restituídas, assim, as condições necessárias à vitalidade da instituição escolar, teremos estabelecido as condições que faltam ao progresso educa-

cional. Isto, entretanto, não será tudo, pois, além daquelas condições, precisaremos de esforços e direção inteligente. O esforço deverá decorrer do interesse local e a inteligência, da direção, do espírito de estudo, que dominará a assistência técnica a ser dada ao sistema pelo Estado e a União, assistência técnica fortalecida e motivada pela assistência financeira.

Ao sistema estático mecânico de hoje, com escolas desenraizadas, organizadas à distância, com professores vindos do centro e a este centro ligados pelos vencimentos e pelas ordens que recebem, opor-se-á o sistema imperfeito, mas vivo, de escolas locais, dirigidas e mantidas por órgãos locais, ansiosas de assistência, mas conscientes de sua autonomia, prontas a colaborar com o Estado e a União, dos quais recebem os recursos supletórios para o seu progresso e a assistência técnica para o seu aperfeiçoamento.

Além disto, não esqueçamos de que o Estado, pela formação do magistério — mediante um sistema de bolsas oferecidas a cada município para o suprimento, por elementos locais, do seu corpo docente — terá em cada um dos sistemas locais de ensino as mestras, suas representantes, não como parcelas do seu poder, mas como filhas da escola normal estadual, *alma-mater* de todo o magistério.

Há, portanto, motivos para acreditar que o plano aqui esboçado pode concorrer para a revitalização do movimento de expansão escolar, sem que a revolução de mecanismos administrativos que encerra traga outros resultados senão os de promover as insuspeitadas energias que a autonomia e descentralização irão, por certo, desencadear, para o desenvolvimento dinâmico e harmonioso da escola primária brasileira.

Acima ou à base de uma tal educação fundamental e comum, a mais importante sem dúvida das que irá proporcionar a nação aos seus filhos, se erguerá o sistema de escolas médias, destinadas a continuar nos trabalhos práticos e industriais ou nos trabalhos intelectuais, todos eles equivalentes cultural e socialmente, pois os alunos se distribuirão, segundo os interesses e aptidões, para a constituição dos quadros do trabalho de nível médio, sejam as ocupações de natureza intelectual ou de natureza prática.

O velho debate entre ensino de letras, de ciências ou de técnicas desfaz-se à luz das novas circunstâncias na vida moderna, pois todos eles são necessários, constituindo problema apenas o de saber quais e quantos alunos devem ter formação científica e teórica e quais e quantos alunos devem receber formação técnica e de ciência aplicada. Em cada um desses ramos, o currículo variará para a formação diversificada e variada, até mesmo no currículo clássico, em que se formarão helenistas, latinistas

e especialistas de letras modernas, como já acontece nos cursos predominantemente científicos ou técnicos.

Todas as escolas médias, que se organizarão com uma alta dose de liberdade, serão consideradas equivalentes e objeto não de "equiparação" a modelos legais, mas de "classificação" pelos órgãos técnicos do Governo, segundo o grau em que atinjam os objetivos a que se propõem.

A validade dos seus resultados será apurada por exames de estado, feitos em determinados períodos do curso, exames de estado que se destinam, do ponto de vista legal, apenas à habilitação ao concurso vestibular para as escolas superiores e universidades.

Suprimido o currículo rígido e uniforme, imposto pela legislação federal, é de esperar que a ansiedade por educação pós-primária, que está a marcar a fase educacional presente, se oriente melhor, buscando os diferentes caminhos de ensino médio e alargando a "escada educacional" com melhor e mais adequada distribuição dos adolescentes, segundo as suas reais aptidões e as maiores necessidades do trabalho nacional.

Chegamos, assim, ao ensino superior, também ele em expansão insofrida, em função mais ou menos do desenvolvimento brasileiro. Sobem hoje a mais de 360 os estabelecimentos do ensino superior, com cerca de 700 cursos diferentes e mais de 70 mil alunos. Não parece fácil deter-lhe a expansão. A legislação deverá antes buscar controlar-lhe os efeitos, substituindo os processos de "equiparação" por processos de "classificação" das escolas, organizando um sistema paralelo de **exames de estado** de nível superior, para aprovação nas séries finais dos seus cursos básicos e profissionais, permitindo e estimulando a variedade de currículos e de cursos profissionais, com o objetivo de permitir à escola superior o mais amplo uso de seus recursos humanos e materiais, na formação dos quadros variados em nível e em especialização do seu trabalho de teor mais alto.

Uma lei feliz de regulamentação do exercício profissional, entregando, talvez, a licença definitiva para o exercício da profissão, aos sindicatos e associações de classe, viria, possivelmente, permitir a liberdade do ensino superior sem os perigos de uma inadequada inflação de diplomados. Os sindicatos e associações de classe, altamente conscientes dos interesses econômicos dos grupos profissionais e espontaneamente prevenidos contra a quebra de padrões de ensino e formação, atuariam como freios contra a improvisação de escolas superiores e a má distribuição de profissionais pelas diferentes especialidades.

O Governo manteria os serviços de "classificação" das escolas superiores e os de levantamento e estatística em relação aos profissionais de nível superior, seu mercado de trabalho, sua distribuição pelo país,

faltas e excessos, e necessidades novas criadas pelo desenvolvimento nacional.

O espírito geral da legislação de ensino superior seria o mesmo que inspiraria a legislação geral da educação: fixação de objetivos e condições exteriores, pela lei, e determinação dos processos, currículos e condições internas do ensino, pela consciência profissional dos professores e especialistas de educação.

Com a divisão de atribuições proposta entre as três ordens de poderes públicos, teremos criado as condições, por meio das quais a nação irá manter um autêntico sistema escolar nacional, geral e público, para a infância, a juventude e os adultos brasileiros, sistema que, no seu jogo de forças e controles múltiplos e indiretos, poderá indefinidamente desenvolver-se.

Será um verdadeiro reajustamento institucional da escola, abrindo oportunidade para um período de ampla experimentação social, em que o país se descobrirá e se construirá para os seus destinos soberanos e próprios.

A educação para o desenvolvimento, a educação para o trabalho, a educação para produzir, substituirá a educação transplantada e obsoleta, a educação para a ilustração, para o ornamento e, no melhor dos casos, para o lazer.

Além disto, a educação ajustada às condições culturais brasileiras se fará autêntica e verdadeira, identificando-se com o país e ajudando a melhor descobri-lo, para cooperar, como lhe cabe, na grande tarefa de construção da cultura brasileira, flor mais alta da sua civilização.

A reconstrução educacional da nação se terá de fazer com essa liberdade a esse respeito pelas suas condições, como afirmação suprema da nossa confiança no Brasil, a cujo povo, hoje unificado e enérgico, devemos entregar, com o máximo de autonomia local, a obra de sua própria formação.

Sumário

Procuramos analisar a situação educacional brasileira à luz dos conceitos de "educação seletiva", para a formação de elites, e "educação comum", para a formação do cidadão comum da democracia.

Mostramos como essa "educação comum" não é só um postulado democrático, mas um postulado do novo conceito de conhecimento científico, que tornou comuns as atividades intelectuais e de trabalho, ou sejam de saber e de fazer, que se distiguem como divisões, equivalentes, do mesmo esforço sempre inteligente e especializado ou técnico.

Salientamos, entretanto, que entre nós, a despeito dessa evolução do conhecimento e das sociedades, as resistências aristocráticas da nossa história não permitiram que a escola pública, de educação comum, jamais se caracterizasse integralmente. Toda nossa educação se conservou seletiva e de elite.

A expansão educacional brasileira participa desse vício, quase diria, congênito. Indicamos, entretanto, o que nos parece deveria ser a nova política educacional para o Brasil e, a fim de promovê-la, bosquejamos um sistema de administração em que se casem as vantagens da descentralização e autonomia com a da integração e unidade dos três poderes — federal, estadual e municipal — do país.

Racismo e Sexismo nas Escolas

Pesquisadores: Jussara França (coordenadora), Diva Moreira (consultora) e Roseli R. A. Freire dos Santos

Instituição: Fundação João Pinheiro

Fontes financiadoras: INEP/MEC, CNPq, Fundação João Pinheiro e MinC

Descrição

A pesquisa referente ao projeto "Racismo e Sexismo nas Escolas" encontra-se, ainda, em fase de elaboração. A pesquisa está se desenvolvendo na rede oficial de ensino de Belo Horizonte, seguindo um modelo de análise denominado "pedagogia crítico-social" e tem caráter fundamentalmente qualitativo. Optou-se pela análise do tipo "estudo de caso", o que não exclui o levantamento de dados quantitativos e a aplicação de questionários em diversas escolas, selecionadas segundo critérios como condição social, distribuição espacial, série escolar etc. Como a parte teórica está em fase mais adiantada que o trabalho de campo, pretende-se, neste artigo, fazer uma breve reconstituição histórica da ideologia racista no Brasil, desde o período colonial até o final do Império.

O termo racismo refere-se a um corpo de idéias a respeito dos negros e apóia-se em "teorias" que tentam justificar "modelos raciais" de pensamento que proclamam os povos africanos do Brasil

e seus descendentes como indivíduos de uma raça inferior. Isto não é tão evidente no plano do vivido, pois a difusão de estereótipos no cotidiano acaba simplificando o padrão das idéias divulgadas, fazendo com que estas se confundam com o senso comum. Daí a necessidade de desvelar a gênese da ideologia racista deslocando-se do campo da denúncia de suas manifestações para o campo das teorias ou pressupostos que precedem a emergência destes fenômenos. A partir da reconstituição dos modelos de pensamento dominantes procurar-se-á vinculá-los ao processo de transmissão de estereótipos racistas, averiguando os mecanismos que vêm permitindo sua veiculação nas escolas.

Inicialmente, vale indagar quais concepções existiam na Europa sobre os povos africanos e sobre a África por ocasião dos descobrimentos e quais idéias foram formuladas a respeito desses povos que permitiram a legitimação da escravidão em plena época moderna.

Laura de Mello e Souza¹ relata, por exemplo, que mesmo antes

1 SOUZA, Laura de Mello. O diabo e a Terra de Santa Cruz. São Paulo. Companhia das Letras, p. 21-85.

dos exploradores ocidentais emprenderem suas viagens à Ásia, as fantasias e o elemento maravilhoso e onírico estiveram presentes nas narrativas das viagens imaginárias e até mesmo nas reais.

Nos mundos desconhecidos, os homens europeus, desde a antiguidade, fizeram habitar as raças teratológicas que freqüentavam seus sonhos, os "homens com um pé só, gigantescos, ou orelhas enormes, ou com o rosto no peito."²

Naturalmente, essas raças monstruosas habitavam não somente a África, e, à medida que os exploradores coloniais desvelavam esses mundos e os mitos não mais se sustentavam, transferiam-nos de suas características físicas para seus costumes.

Como conseqüência tem-se a desclassificação e a detração dos povos africanos. Se não foi possível encontrar neles um olho só no centro da cabeça, chifres, rabos e outras características mitológicas do gênero, eles eram de uma raça que os contrastava com a branca, enquanto seus costumes também os distanciavam dos padrões confirmados da excelência do homem branco, ocidental.

Certamente, os relatos dos navegadores, os sermões dos moralistas, os escritores, as enciclopédias e a cosmografia, isto é, toda a produção conhecida até o Renascimento deve ter bebido nessas fontes folclóricas, populares. Não fora assim,

a detração e a demonização dos africanos, ingredientes primordiais da elaboração da ideologia racista pelos jesuítas, não teriam deitado raízes tão fundas no imaginário popular, sendo encontráveis séculos depois de sua produção.

Isto porque, da mesma forma que o novo mundo, a África sempre foi vista como um lugar onde habitavam seres monstruosos, que pelos seus pecados viviam o inferno na terra. A ausência do batismo condenava-lhes também ao inferno após a morte. Qual a possibilidade, pois, de salvação para estes seres? Apenas pela vida no novo mundo, através do batismo e do trabalho aceito sem rebeldia, onde purgar-se-iam de seus pecados ganhando em troca a liberdade no céu. Harmonizavam-se, assim, os dois projetos: o de catequese, dos jesuítas, e o do trabalho escravo para a exploração das novas terras, dos colonizadores.

Se a percepção teratológica era mais difícil de se sustentar, teve mais eficácia e permanência a percepção demoniológica dos africanos. A associação das imagens de inferno e de pecado a povos de raça tão diferente preparou o terreno para a rejeição deles como seres criados à imagem e semelhança de Deus, reservando-lhes a pertinência à legião dos demônios.

A demonização dos africanos calou fundo na mentalidade popular. Esgotada a produção destas idéias, por parte dos jesuítas, elas

² Ibid., p. 50.

adquiriram uma autonomia tal que é impossível identificar todos os pontos a partir dos quais se processa sua circulação. Até nossos dias, a visão demoníaca dos negros se mantém: na literatura erudita ou de cordel, nos textos escolares, nos ditados e lendas, nas músicas sertanejas. Frequenta o imaginário popular realimentando o racismo na vida cotidiana.

No século XIX a produção de ideologias racistas já não estará concentrada nas mãos dos jesuítas, praticamente os únicos intelectuais no Brasil-Colônia. E não se trata mais de criar estratégias de legitimação da escravidão, mesmo porque o regime já demonstra sinais de esgotamento. O que as elites dominantes procuram, agora, não é mais o braço escravo em terras de África, mas o trabalhador livre para a formação do povo e da nacionalidade brasileira, sobretudo a partir da fase que sucede à ruptura dos laços de dependência com Portugal.

As imagens degradantes a que foram reduzidos os escravos, antes que resultados das péssimas condições de trabalho, moradia e vida, eram consideradas inerentes à sua raça, à sua natureza primitiva, rebelde, a seu nível mental não passível de alcançar estágios civilizatórios.

A perplexidade se instaura, enfim: "que faremos nós desta

maioridade de população heterogênea, incompatível com os brancos, antes inimiga declarada"³, indagava angustiado o Marquês de Queluz, ainda nos idos de 1821.

O passo seguinte foi a sistemática detração dessa população de escravos e de percepção da necessidade de substituí-la para a formação do povo que passaria a constituir a nacionalidade brasileira.

O médico fluminense Luiz Pereira Barreto fazia uso de seus conhecimentos adquiridos em universidade européia para pregar, na década de 1880, o racismo científico. Para ele, o progresso e a civilização, bem como seu contrário, decorriam das raças que protagonizassem a história de um povo. As raças e não as condições sociais eram determinantes. Assim, mister se fazia a adoção de medidas que modernizassem as instituições do País para torná-lo atraente aos europeus, bem como de controle social para conter a "onda negra", evitando, pois, a emergência de fatos que colocassem em risco a entrada de imigrantes.

Outro defensor do racismo científico foi o conhecido crítico literário Sylvio Romero. Ardoroso defensor da escravidão, este autor considerava "o negro um ponto de vista vencido na escala etnológica."⁴ As teorias darwinistas de seleção

3 AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. *Onda negra e medo branco*. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 1987. p. 37.

4 AZEVEDO, Célia Maria Marinho. *op. cit.* p. 70.

natural e evolução das espécies davam suporte pseudocientífico aos enunciados racistas que Romero proclamava. A *rationale* que delas emanava era a de que a raça branca constituía o ponto mais alto numa escala evolutiva, enquanto que a negra, incapaz de concorrer nessa competição genética, sucumbiria no futuro.

Estas teorias racistas, que constituíam a modernidade do pensamento científico de então, serviam aos propósitos das elites dominantes: alijar o elemento africano da população brasileira — preponderante à época — e defender seu embranquecimento como única maneira de fundar as bases do progresso e da civilização brasileira.

Conteúdos do Ensino Noturno: Compreensão do Real ou o Averso da Realidade?

Pesquisadores: Eloisa Guimarães (coordenadora), Vera de Paula, Maria do Socorro Diniz*.

Instituição: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Fontes financiadoras: INEP/MEC, UFRJ

Esta pesquisa está ainda em desenvolvimento. Dessa forma, os dados apresentados são preliminares, não podendo ser tomados como conclusivos. Servem como indicação dos rumos que estão sendo seguidos e das formas de abordagem do material obtido, não como resultados.

O contexto da Pesquisa

Ao projetar a pesquisa "Conteúdos do Ensino Noturno: compreensão do real ou o averso da realidade?", em dezembro de 1988, tínhamos como ponto de partida o preceito constitucional pelo qual se tornou obrigatório a oferta, pelo Estado, de "ensino noturno regular **adequado às condições do educando.**"¹ (grifos nossos). Ao dispositivo constitucional aliava-se a crença dos pesquisadores de haver um segmento da população brasileira para quem as chances de democratização do ensino, enquanto permanência efetiva na escola, só seriam reais com o ensino noturno, mas regular,

já que o ensino supletivo não tem condições de garantir um padrão mínimo de qualidade. As pesquisas a que tivemos acesso confirmavam essa crença, ao darem como característica básica do ensino noturno² sua procura pelo trabalhador. Reforçava nossa crença o fato da Secretaria Municipal de Educação (SME) haver posto em funcionamento, em 1988, o ensino regular noturno, atendendo à demanda da população.

Ao lado disso, as teses mais recentes no campo da educação, no Brasil, sublinhavam a necessidade de um reordenamento do trabalho escolar, de modo a garantir ao aluno a aquisição dos conhecimentos básicos.

Esses dois aspectos definiram a orientação da pesquisa, levando-nos a centrá-la em torno de três grandes eixos:

— identificação do aluno do ensino regular noturno no Rio de Janeiro: quem é esse aluno, na família, no trabalho, na escola? Como ele se percebe enquanto trabalha-

* Participam também, como auxiliares de pesquisa, os graduandos Wanderley da Silva, Marcelo Alonso de Moraes e Nurit S. Weyralch.

1 Artigo 208, item VI da Constituição Brasileira.

2 Tais pesquisas referem-se, sobretudo, à realidade de São Paulo.

dor-estudante e enquanto estudante-trabalhador? De que forma ele percebe a escola enquanto instituição e enquanto projeto pedagógico?

— identificação do projeto da escola: em que medida a escola tentou se adaptar às necessidades e possibilidades dos alunos? Que conhecimentos estão sendo veiculados e que adaptações se tentou fazer para atender à realidade do ensino noturno? Qual a eficiência dessas adaptações?

— identificação de possíveis alternativas para tornar o trabalho da escola mais coerente com as condições de vida dos alunos: que conhecimentos a fala do aluno sugere como importantes? Que alternativas possíveis de reorganização se apresentam a partir das expectativas e sugestões contidas nessa fala?

Desenvolvimento do estudo

Para realizar o trabalho foram escolhidas duas grandes escolas, uma no centro do Rio de Janeiro, outra situada na zona norte da cidade, onde se vem buscando aprofundar a realidade do regular noturno através de estudo de caso. A previsão é a de, em um segundo momento, ampliar o estudo para atingir mais duas escolas, representativas de outro contexto, localizadas na periferia do município do Rio de Janeiro.

A primeira das escolas escolhidas oferece o 1º grau regular noturno (da 2ª à 8ª série) e, em função

de sua localização — em zona de grande concentração comercial — e de sua proximidade dos locais de trabalho, atende a alunos oriundos das mais diversas áreas, seja do próprio centro, seja das zonas periféricas do Grande Rio.

A segunda escola selecionada oferece apenas o 2º segmento do 1º grau (da 5ª à 8ª série); localizada na zona norte da cidade, em área situada nas proximidades de importantes morros — como os do Borel, da Formiga, entre outros — atende fundamentalmente a alunos originários das favelas vizinhas.

O desenvolvimento do trabalho nas duas escolas selecionadas deu-se, até o presente momento, em dois níveis:

— entrevistas com os alunos;

— estudo aprofundado da realidade das escolas.

1 — Entrevistas com os alunos

Optamos por trabalhar com entrevistas não-diretivas que, por oferecer maior liberdade de organização do "campo a explorar", proporcionassem informações mais fidedignas sobre as histórias de vida dos alunos.

Buscando uma forma de melhor entrar nas escolas procuramos realizar entrevistas-relâmpago com alunos selecionados aleatoriamente, em diferentes momentos: nos recreios, nos intervalos de aula, na entrada ou saída da escola, nos momentos em que os alunos permaneciam no pátio em horários de aula

etc. Nessa etapa, mais importante do que o conteúdo das entrevistas era o propósito de se fazer presente na escola, tanto para os alunos quanto para o corpo docente e equipe técnica; interessava aos pesquisadores familiarizarem-se com a dinâmica da vida escolar no regular diurno.

Em seguida, foram realizadas entrevistas mais longas e demoradas com um número reduzido de alunos, de modo a captar quadros de referência dos indivíduos incluídos no próprio universo a ser pesquisado. Estas entrevistas possibilitaram "explorar o universo cultural próprio" dos alunos³, viabilizando a formulação de um roteiro definitivo para as entrevistas com um número ampliado de estudantes.

Ao fazermos esse trabalho verificamos que nossos pressupostos não correspondiam à realidade dos alunos, na medida em que através das entrevistas descobrimos que a maioria deles não trabalhava de dia e uma parte considerável estava envolvida com o mundo da droga. Descobrimos também que a violência é um componente forte, perpassando as relações não só entre alunos como entre alunos e professores.

A próxima etapa, que visava ampliar o número de alunos entrevistados, incorporou os dados da realidade. Assim, constituímos uma amostra com alunos de diferentes

séries e diferentes faixas etárias, a partir dos seguintes critérios:

— **marginalidade social:** alunos ligados à droga, à prostituição e ao furto;

— **socioeconômico:** alunos que trabalham e que não trabalham, alunos que moram nas redondezas imediatas e que moram na periferia;

— **pedagógico:** alunos com maior ou menor defasagem entre a idade e a série, alunos com mais de três repetências e os que não repetiram, alunos que freqüentam regularmente a escola e os que não freqüentam a sala de aula, alunos com melhor aproveitamento e alunos com aproveitamento deficiente.

2 — Estudo aprofundado das escolas

Através da observação do cotidiano das escolas com registro em caderno de campo e através de entrevistas com diretores, equipe técnica e alguns professores.

Alguns resultados

Do ponto de vista do aluno, a pesquisa vem mostrando uma realidade bem mais diversificada do que aquela prevista inicialmente. Pelos dados obtidos, pode-se concluir que o regular noturno não é constituído por um conjunto de alunos ou de escolas homogêneas. Ao contrário do que aponta grande par-

³ Ver THIOLENTI, *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. São Paulo, Pólis, 1985, p. 81.

te da bibliografia consultada e, ao contrário do que pretendia a SME ao instituir o ensino de 1º grau regular noturno no Município do Rio de Janeiro, esse turno atende também a alunos trabalhadores, mas não de forma exclusiva ou predominante. Encontra-se entre sua população alunos com diferentes características:

— alunos trabalhadores, ligados fundamentalmente ao setor de serviços: *boys*, vendedores de lojas e de supermercados, padeiros, empregadas domésticas etc; encontra-se ainda, entre os alunos trabalhadores, um contingente expressivo daqueles ligados à economia informal: camelôs, vendedores de doces etc.;

— entre os alunos, trabalhadores e não-trabalhadores, verifica-se a presença ativa, na escola, de subgrupos ligados aos diferentes grupos que dividem as áreas de influência no tráfico de drogas. Tais alunos não só se encontram fisicamente presentes, mas exercem no interior da escola diversas ações demonstrativas de sua posição e de suas ligações fora dela, provocando alterações no funcionamento da escola, como um todo. Essa característica se manifesta, de forma evidente, em uma das escolas pesquisadas:

— entre os alunos trabalhadores e não-trabalhadores encontra-se uma população que havia sido eliminada das escolas diurnas em anos anteriores ou que delas se auto-excluía por diferentes motivos. Como

podemos observar, o regular noturno reproduz o mecanismo de exclusão do sistema de ensino. Os alunos vêm para a escola noturna “porque vivia repetindo o ano”, “porque a escola é muito chata”, “porque eu não sabia para quê aprendia aquilo”, “porque eu preciso do diploma” e outras respostas que mostram que a escola noturna é vista como o lugar de se obter um diploma, o lugar do encontro social, o lugar de fazer “negócios”, mas nunca a lugar de aprender alguma coisa.

Outro dado importante que obtivemos é a evidência de que os valores desta geração, frequentadora do noturno (por ser o universo que estudamos), mudaram substancialmente. Desse modo, é valorizado “ser mulher de bandido”, “comprar um carrão vermelho” sem se preocupar com a origem do dinheiro, acreditar que toda favela tem que ter “seu chefe”, submeter-se às regras do “chefe” (lembrando que este chefe está sempre vinculado ao mundo da droga), considerar natural “apagaram fulano” (a morte de alguém conhecido), enfim, a questão da marginalidade invade a escola e acaba por deturpar, perverter o seu ritmo de funcionamento.

A escola, por sua vez, não consegue ter um projeto próprio que leve em conta a realidade desses alunos. A SME manda “grades curriculares”, que a escola tenta colocar em prática, mas esbarra, por um lado, com a resistência dos alunos, por outro, com a precariedade material da rede pública e, ainda, com

a apatia, o desânimo e o cansaço dos professores que se sentem impotentes diante de uma realidade para a qual não foram preparados.

Esses problemas estão sendo, nesse momento, objeto de maior sistematização e de uma volta aos textos teóricos que nos dêem subsídios para compreender esta escola

que aí está. Estamos convencidos que a solução para a escola não se encontra dentro dela; não é buscando novos métodos nem novos conteúdos que encontraremos a resposta. Nosso objetivo agora é o de tentar entender que aluno é esse para podermos repensar a questão da escola na nova década.

A Prática Pedagógica na Escola Pública de Periferia: um Estudo sobre as Possibilidades de Aprendizagem nas Séries Iniciais

Pesquisadores: Cláudia Davis (coordenadora) e Yara Lúcia Espósito

Instituição: Centro de Pesquisa para Educação e Cultura (CENPEC)

Fontes financiadoras: INEP/MEC, CENPEC

Contexto e problema

A região metropolitana de São Paulo, formada por um conjunto de 38 municípios contíguos que, juntos, ocupam uma área inferior a um milésimo do território nacional, é, destacadamente, o maior aglomerado urbano do país. Em 1987, viviam, nessa região, aproximadamente 16 milhões de habitantes ou, respectivamente, 11% e 52% das populações do Brasil e do Estado de São Paulo (1987).

Igualmente expressiva, em termos econômicos, é a posição ocupada por esta região. Dados de 1987 apontavam que 27% dos empregos industriais do país e 63% do total do Estado de São Paulo aí eram gerados. No entanto, a despeito de concentrar 20% da renda nacional e 52% da estadual, esta situação privilegiada não se expressa nas condições de vida dos habitantes. As condições de moradia, transporte, saúde e saneamento básico da grande maioria da população metropolitana ficam bem abaixo dos parâmetros mínimos aceitáveis.

No que diz respeito à situação educacional, constata-se que a per-

manência no sistema de ensino público é ainda muito difícil. Contribuem para tanto dois fatores centrais: a repetência e a evasão, em especial nas séries iniciais. Desta forma, em termos de conclusão dos oito anos de escolaridade garantidos por lei, verifica-se uma intensa seletividade: de cada cem crianças que, em 1979, iniciaram a 1ª série, apenas 28 concluíram a 8ª série na rede estadual, e 20 na rede municipal.

Face a este quadro desolador, sucessivos governos vêm desencadeando uma série de ações que visam reverter a tendência descrita. Assim, sobretudo a partir de 1983, a Secretaria da Educação tem posto em prática uma série de projetos que visam assegurar mais e melhores condições de ensino à maioria das crianças e adolescentes que vivem em São Paulo. Entre as iniciativas adotadas merecem destaque a "Consolidação do Ciclo Básico" e a instituição da "Jornada Única de Trabalho Docente e Discente".

Instituído em 1983, o Ciclo Básico apresenta os seguintes objetivos:

— "Assegurar ao aluno o tempo necessário para superar

as etapas de alfabetização, segundo seu ritmo de aprendizagem e características socio-culturais;

— Proporcionar condições que favoreçam o desenvolvimento das habilidades cognitivas e de expressão do aluno, previstas nas demais áreas do currículo;

— Garantir às escolas a flexibilidade necessária para a organização do currículo, no que tange ao agrupamento de alunos, métodos e estratégias de ensino, conteúdo programático e critérios de avaliação do processo de ensino-aprendizagem (Boletim Informativo CENP, 1984).”

Em vigor na rede pública estadual desde 1988, a Jornada Única tem as seguintes metas:

— “Assegurar aos alunos do Ciclo Básico um período de permanência na unidade escolar de cerca de seis horas diárias, garantindo aos mesmos a participação em atividades de Expressão Artística e de Educação Física;

— Oferecer ao professor a oportunidade de dedicar-se exclusivamente a uma única unidade escolar, recebendo, adicionalmente, remuneração para preparar aulas e corrigir trabalhos escolares (FDE, 1988).”

Como decorrência destas diretrizes ampliam-se os encontros, cursos, treinamentos e oferta de materiais alternativos para a alfabetização. Central, em todos estes esfor-

ços, é a tentativa de provocar transformações na prática pedagógica que se desenvolve nas salas de aula da rede pública, uma vez que se considera ser esta prática a principal responsável pela produção do fracasso escolar.

No entanto, apesar de alguns projetos de avaliação e acompanhamento terem sido desencadeados, inexistem dados a respeito da configuração que estas iniciativas assumem e do impacto que ocasionam, quando incorporadas ao vivido da escola. Desconhece-se, pois, se estas ações têm conseguido representar condições mais efetivas de aprendizagem, diminuindo as altas taxas de evasão e repetência que se observam, sobretudo, nas séries iniciais.

Frente ao exposto, o objetivo deste estudo é o de analisar, a partir da forma de operar da escola, como se processa a incorporação das novas medidas educacionais, averiguando, simultaneamente, se estas se constituem em condições mais efetivas para a apropriação do conhecimento veiculado nas séries iniciais. Para tanto, é preciso inserir-se na dinâmica própria da sala de aula, em seu movimento, de modo a apreender “a experiência escolar cotidiana que condiciona o caráter e o sentido daquilo que é possível aprender na escola” (Rockwell, s.d.). Desta maneira, interessa captar a lógica do processo formativo que nela se passa e as formas através das quais ele se constitui, “reconstruindo aquilo que a escola ensina,

não a partir dos documentos que explicitam seu dever ser, mas sim a partir de sua expressão concreta e cotidiana” (Rockwell, s.d.).

Método

A própria natureza do problema define a natureza do estudo. Não se trata de trabalhar com dados quantitativos e ao nível macro para conseguir associações entre a forma da escola atuar e a aprendizagem de seus alunos. Este fato, aliás, já se encontra bem demonstrado em outros estudos. Na verdade, busca-se contribuir para elucidar, qualitativamente e ao nível micro, como e em que medida a configuração da prática pedagógica da escola de 1º grau leva à aquisição de conhecimentos socialmente acumulados e à elaboração de um saber articulado aos interesses, ainda que imediatos, daqueles que na escola se encontram.

Em vista disto, considerou-se oportuno utilizar neste trabalho a prática de investigação etnográfica:

- A escolha da unidade de estudo.

Análises das estatísticas educacionais e contatos estabelecidos com representantes das delegacias de ensino da região metropolitana de São Paulo possibilitaram a escolha de um município — Carapicuíba — onde difíceis condições de ensino aliam-se a precárias condições de vida, produzindo maciço fracasso escolar.

Informações levantadas junto à Delegacia de Ensino de Carapicuíba permitiram a seleção de uma

escola que apresenta o perfil médio das escolas da região.

Coleta de dados

Define-se como objetivo para o estudo da prática-pedagógica a apreensão dos seguintes aspectos:

a) A organização social e política da realidade onde se localiza a escola, fazendo-se uso de:

- coleta de dados secundários, junto às fontes oficiais, de forma a caracterizar os aspectos mais gerais da região estudada;

- entrevistas com pessoas-chaves de Carapicuíba (ligadas ou não à educação) para apreender tanto o ponto de vista oficial como o informal sobre o modo de vida e, em especial, sobre estrutura e funcionamento do ensino na região;

b) A construção social da escola, de modo a conhecer em profundidade a prática pedagógica que nela tem lugar, através de:

- observações em sala de aula,
- entrevistas com professores e equipe técnico-administrativa;

- história de vida das professoras;

- entrevistas com alunos, de modo a conhecer dados biográficos, histórico escolar, percepção da escola etc.

c) A unidade familiar e o modo de vida daqueles que se servem da escola, por meio de:

- entrevistas com famílias de alunos sobre suas condições de existência e avaliação da escola frequentada por seus filhos;

d) A apreensão daquilo que é possível aprender na escola, fazendo-se uso de:

- instrumentos avaliativos utilizados pelos próprios professores;
- instrumentos de natureza qualitativa, baseados nos procedimentos empregados por Emília Ferreiro.

Análise

Em razão da prolongada greve do professorado paulista ligado à rede estadual de ensino, só foi possível concluir a coleta de dados no dia 14 de dezembro de 1989. Desta forma, as informações disponíveis só agora começam a ser sistematizadas e analisadas. Deve-se mencionar, no entanto, que a partir do contato mantido com a escola já foi possível produzir dois artigos: 1) "O papel e o valor das interações sociais em sala de aula", publicado em Caderno de Pesquisa n. 71, p. 49-54, editado pela Fundação Carlos Cha-

gas; 2) "O papel e função do erro na avaliação escolar", a ser publicado na Revista da ANDE n. 16, no prelo. Tais artigos são parte integrante do relatório final deste trabalho, que tem seu prazo de conclusão previsto para o final do 1º semestre de 1990.

Referências bibliográficas

- ROCKWELL, E. *De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela*. mimeo. s.d.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas. *Boletim Informativo*, 1984.
- _____. Secretaria de Estado dos Negócios Metropolitanos. Empresa Metropolitana de Planejamento da Grande São Paulo S/A. *Sumário de dados da Grande São Paulo*, 1987.
- _____. Secretaria da Educação. Fundação para o Desenvolvimento Escolar. *Jornada Única*, 1988.

RESENHAS CRÍTICAS

GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo, Ática, 1987. 160p.

A fecunda obra teórica de Moacir Gadotti, bem como sua criativa militância político-educacional já são conhecidas de todos aqueles que lidam no campo educacional do país. Assumindo posições, o mais das vezes polêmicas e, sem dúvida sempre apaixonadas, tem procurado ser coerente com suas premissas, esforçando-se para integrar a análise teórica à prática pedagógica, nunca perdendo de vista a íntima e dialética afinidade entre educação e política. Essa sua atividade teórica, que se expressa numa produção escrita já significativa, retrata bem o resultado de seu esforço em contribuir para o debate dos problemas político-educacionais do país, fornecendo aos estudantes e aos profissionais da educação provocações e subsídios para que possam dele participar com maior intensidade.

É nesta mesma direção que se insere este livro, resultante direto de sua atividade docente em cursos de Filosofia da Educação, nos quais o trabalho coletivo com vários grupos de alunos se faz marcante. Gestado assim num contexto de diálogo e de debate, instaura igualmente um confronto, por natureza, esclarecedor. Marcar as diferenças, afirmá-las incisivamente e reconhecê-las é sempre o melhor posicionamento prévio para respeitá-las. Mais que

recomendação acadêmica, isto é necessidade básica de uma comunidade que luta desesperadamente para construir sua identidade e conseguir alguma autonomia.

Não é sem razão que o texto de Gadotti, que visa a dar conta de uma visão sintética do pensamento pedagógico brasileiro, começa colocando as várias tentativas de síntese que já foram elaboradas, com vista a sistematizar essa "atividade intelectual voltada para a descrição, a interpretação e a avaliação dos aspectos educacionais da vida nacional bem como para a proposição de mudanças nessa mesma ordem de fenômenos" (p. 7-8), na expressão de Luiz Pereira, retomada pelo autor. Refere-se fundamentalmente às elaborações propostas por Pedro Benjamim Garcia, por Demerval Saviani, por José Carlos Libâneo, por Beno Sander e por Nicanor de Sá. Vê nessas sínteses, quadros teóricos para o esclarecimento e a compreensão da realidade educacional brasileira. Entende que, por precárias e limitadas que sejam estas sínteses, elas só se tornaram possíveis graças ao próprio desenvolvimento da investigação empírica, histórica e teórica da educação no Brasil, decorrente da atuação dos cursos de pós-graduação, surgidos e consolidados nas duas últimas décadas, e

de uma série de outras iniciativas institucionais que possibilitaram a discussão aberta dos diferentes aspectos da questão educacional, num clima de maior rigor científico e de criatividade. Registra, então, as principais pesquisas desenvolvidas e as demais mediações históricas.

No entanto, logo de início, Moacir Gadotti, coerentemente, justifica sua própria síntese, elaborando também seu roteiro básico, por entender que as iniciativas já realizadas eram ainda insatisfatórias, "dado que as sistematizações existentes, embora tivessem o mérito de ordenar o pensamento pedagógico, o apresentavam de uma forma muito estanque" (p. 21).

Expõe claramente as premissas que adota para elaborar sua síntese. Assume que sua leitura do pensamento pedagógico brasileiro, embora procure não fechar teoria e prática educacionais numa tipologia restrita, não será neutra; adotará um ponto de vista. Assume também que cometerá omissões, por ter "escolhido" aqueles autores que, afinal, se expuseram, apresentando e discutindo, "nesses últimos anos, suas idéias em seminários, encontros, congressos, ou publicaram seus trabalhos, pesquisas ou dissertações em livros e artigos" (p. 22). Entende que toda **síntese** supõe uma **análise** e, conseqüentemente, uma ótica de análise, ou seja, uma **teoria** que se revela nas questões que o autor coloca, numa intensa atividade do sujeito, necessariamente inquieto, curioso e interrogador.

A delimitação do período escolhido para estudo e as expressões que serão abordadas revelam igualmente esta tomada de posição; trata-se de "interpelar" aqueles pensadores-educadores que "procuram ganhar caminhos próprios, libertando-se do **pensamento transplantado**, superando a dependência em relação a modelos, paradigmas e teorias elaboradas em outros contextos (sobretudo nos dos países hegemônicos do capitalismo)" (p. 25). Assim, uma delimitação originária radical: o objeto do livro é o pensamento pedagógico **progressista**, cuja "referência é a **análise crítica** do sistema capitalista", que é "ainda um pensamento mal definido, em elaboração, e passível de desenvolvimento futuro, em contradição com as direções iniciais" (p.8).

A "interpelação" se faz mediante referências às posições fundamentais do autor, todas elas apoiadas em citações bibliográficas bem documentadas, a testemunharem sua leitura cuidadosa. São apresentadas também as posições convergentes de outros autores menos expressivos que se integrariam àquela perspectiva, bem como aquelas críticas mais elaboradas e sistemáticas que foram feitas ao pensamento do(s) autor(es).

Não falta, obviamente, o comentário avaliativo do autor do livro, que intervém no debate, posicionando-se frente à tendência sintetizada e frente às críticas que lhe são feitas.

As investigações conduzidas por Moacir Gadotti e seus auxiliares levaram à conclusão de que o pensamento pedagógico progressista no Brasil pode ser sistematizado em sete linhas de orientação, configurando assim tendências características, ainda que nem sempre bem acabadas e internamente bem estruturadas. No entanto, já revelariam uma direção, um enfoque, aglutinando pensadores e intencionalizando a prática dos educadores que com elas se identificam.

É a **pedagogia do oprimido** enquanto uma **teoria pedagógica da libertação**, proposta por Paulo Freire, a primeira tendência abordada. Aliás, ele recebe esse destaque por ser considerado uma “referência obrigatória para todo pensador em educação no Brasil hoje, esteja-se ou não de acordo com seu pensamento” e por ter sido “um dos primeiros a romper com o pensamento pedagógico oficial e a sofrer as consequências deste ato” (p.24). Gadotti faz uma exposição bem articulada do pensamento educacional de Paulo Freire, mostrando como a prática da educação pode levar o educando, da consciência ingênua à consciência crítica, na medida em que deixar de ser educação bancária tornando-se educação problematizadora. Gadotti responde às críticas que pensadores progressistas e conservadores fazem ao pensamento de Paulo Freire, destacando sua contribuição a uma concepção dialética da educação, insistindo em que suas posições, adequadamente conside-

radas, levam necessariamente à mudança estrutural da sociedade, vista esta mudança não apenas como uma questão técnica mas política, não ficando assim escamoteada a questão do ponto de vista do conflito de classes sociais. Na verdade, “diálogo e conflito articulam-se como estratégias do oprimido” (p.37).

A segunda orientação destacada é aquela da **educação popular**, representada pelo pensamento de Carlos Rodrigues Brandão, secundado por “um grupo crescente de educadores e intelectuais”, tais como Luiz Eduardo Wanderley, Miguel de Oliveira e Rosiska Darey de Oliveira. De acordo com Gadotti, esta corrente é tributária do pensamento de Paulo Freire, mas está constituindo uma perspectiva original; ela vê a educação como “um processo de humanização que se dá ao longo de toda a vida, ocorrendo em casa, na rua, no trabalho, na Igreja, na escola e de muitos modos diferentes. Como processo, ela é anterior ao aparecimento da escola” (p.39). Quanto mais cresce como institucionalização, através do sistema escolar, tanto mais a educação vai deixando de reproduzir a igualdade e passa a reproduzir as desigualdades sociais. Criou-se assim uma dualidade de saberes: um saber erudito — associado às instâncias do poder, de posse de poucos — e um saber popular — difuso na vida das classes subalternas da sociedade. Por isso, a educação popular é aquela comprometida politicamente com o oprimido (p.42) e se

dá como "processo sistemático de participação, fortalecimento e instrumentalização das práticas e dos movimentos populares, com o objetivo de apoiar a passagem do saber popular ao saber orgânico, ou seja, do saber da comunidade ao saber de classe na comunidade" (p.44).

A terceira corrente é a que se poderia chamar de **pedagogia do prazer**, por conceber a educação como descoberta da alegria de viver. Gadotti a encontra no pensamento de Rubem Alves. Este pensador, sem dúvida inquieto e angustiado frente aos processos de desumanização das relações humanas, pleiteia uma nova prática educacional onde as pessoas sejam reconhecidas na sua corporalidade, dotadas de uma sensibilidade que não se reduza exclusivamente àquela da razão iluminista. Criticando todo adultocentrismo e todo tecnicismo educacional, valoriza o prazer, o sentimento, a arte, a paixão e a espontaneidade na educação e na vida. Para ele, o único método pedagogicamente eficaz é o método do amor: só com ele é possível educar, aprender e ensinar e, assim, viver como homens.

Uma **pedagogia da criatividade** é a corrente que Gadotti identifica na obra educativa de Madalena Freire, cujos fundamentos interdisciplinares encontram-se nos trabalhos teóricos de Maurício Tragtemberg, Marilena Chauí, Hilton Japiassu, Ivani Fazenda e outros. A preocupação dominante nesta orientação é com os compromissos

que o saber assume com o poder, este se incorporando aos métodos da prática educativa em nome de uma competência técnica. O discurso da competência acaba dominando todo o processo pedagógico e sufocando toda força de criatividade que as crianças são portadoras. É a tecnificação da educação a serviço da produção capitalista. A pedagogia da criatividade, fazendo ressonância aos pensamentos de Piaget e de Rogers, protesta contra essa tirania do método/técnica e propugna por uma prática pedagógica feita de estímulos, de diálogo e de descobertas.

Colocada no terreno mais especificamente econômico-social, encontra-se no pensamento pedagógico brasileiro, uma **vertente socialista** que, para além da escola capitalista — intrinsecamente reprodutora das relações sociais vigentes — vê a possibilidade de uma **escola socialista**. Gadotti refere-se a Manfredo Berger, Luiz Antônio Cunha, Wagner Rossi, Barbara Freitag, Maria de Lourdes Deiró, Vanilda Paiva, Neidson Rodrigues, Darcy Ribeiro e Florestan Fernandes. A crítica que esta vertente faz à escola capitalista envolve não só a denúncia das relações sociais de dominação, mas igualmente a inculcação ideológica, mediada fundamentalmente pela escola que objetiva justificar essas relações, cristalizando historicamente a dominação. Esses autores tornam-se então defensores intransigentes da escola pública, único espaço em que poderá flores-

cer uma experiência socialista de ensino.

Correlata à pedagogia socialista, mas enfatizando a especificidade da educação enquanto força de emancipação das camadas populares, configura-se como uma tendência peculiar a **pedagogia dos conteúdos** ou a **teoria histórico-crítica da educação**, defendida por José Carlos Libâneo, Demerval Saviani, Guiomar Namó de Mello e Carlos Roberto Jamil Cury, cujas inspirações mais profundas se encontram em Snyders, Makarenko, Charlot, Suchodolski e Manacorda. Constitui-se esta uma das vertentes da "pedagogia progressista". Fundamentalmente, os pensadores desta corrente entendem que sem o domínio dos conhecimentos sistematizados não pode haver compreensão da prática social e, conseqüentemente, não pode haver também condições de intervenção transformadora dela. A educação só será revolucionária se elevar o nível cultural das massas, oportunizando-lhe "uma concepção unitária, coerente, articulada, original, intencional, ativa e cultivada". no dizer de Saviani (p.95).

A síntese de Gadotti se encerra com uma última corrente: a **pedagogia do conflito** que é, na realidade, aquela defendida por ele mesmo e que considera fundada na concepção dialética marxista da educação e da realidade. Pretende, no entanto, ter feito uma leitura não-positivista de Marx, vendo nele "o educador político de uma classe, que

no rigor de sua linguagem, quer na sua paixão, na sua utopia" (p.122). Assim, procurou confrontar teoria e prática, compreendendo a educação como "fenômeno dinâmico e permanente, como a própria vida" (p.122), que o educador busca compreender para compreender melhor o que faz. Quer "teorizar a prática de hoje, refletir um itinerário, buscar compreender aquilo que o educador faz" (p.122). Gadotti quer fugir de uma concepção da dialética como teoria estruturada, dogmática, válida além do tempo e do espaço. Trata-se de uma "dialética do indivíduo no contexto da transformação revolucionária, necessariamente coletiva, da sociedade" (p.129). Com Antônio Cândido, Gadotti visa "chegar ao socialismo sem perder, no caminho, a liberdade" (*ibidem*). Segundo Gadotti, "uma pedagogia do conflito supõe não só uma **dialética da sociedade** (a explicitação dos mecanismos de dominação e exploração), mas igualmente uma **dialética do indivíduo**, que implica uma **ética da esperança**" (*ibidem*).

Este trabalho de Gadotti apresenta, sem dúvida, valiosa contribuição quer enquanto proposta de debate e reflexão, quer enquanto roteiro didático de aproximação da complexa rede de pensamento filosófico-educacional no Brasil. Esta aproximação precisa ser feita uma vez que sem o conhecimento dos resultados de nossos próprios esforços, não seremos capazes de apreender a intencionalidade fun-

damental de nossa cultura e de fecundá-la progressivamente. Assim, não deixe de ser extremamente significativo esse laborioso esforço de retomada e de articulação de já tão extensa bibliografia e de delineamento de uma sistematização fundada em critérios de inteligibilidade. Como o autor insiste, por mais precárias que sejam as nossas tentativas de compreensão da fonemenalidade histórico-cultural da educação brasileira, elas são momentos valiosos dessa mesma história na construção da intencionalidade significativa do processo educacional. A valorização dessas expressões é, sem dúvida, sinal de amadurecimento e caminho para a autonomia.

No entanto, esta sistematização feita por Gadotti não nos deixa totalmente tranqüilos: os critérios de delimitação das tendências não parecem suficientemente profundos para separar ou unir pensadores. Por mais que ele se antecipe com

relação a este tipo de crítica, alegando que não quer se ater a tipologias fechadas, fica a sensação de que posições mais profundas, em termos de opções filosóficas, unem e/ou separam esses pensadores, catalogados em alguma dessas sete tendências; como não identificar uma afinidade própria entre as quatro primeiras tendências de um lado, e entre as três últimas, de outro? Ademais, coerentemente com uma postura dialética que se quer fiel à sinuosidade da história, como pode desconhecer assim tão olímpicamente a presença, no quadro do "pensamento pedagógico brasileiro", daquelas tendências não progressistas. Onde fica a realidade histórica da contradição?

Antônio Joaquim Severino
Universidade de São Paulo (USP)

CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade reformanda**. Rio de Janeiro, Liv. Francisco Alves, 1988. 332p.

"A Universidade Reformanda" dá continuidade a um projeto para retrazar a gênese e o desenvolvimento do ensino superior na sociedade brasileira. O nascimento tardio da universidade brasileira — comparado com outros países da América que se submeteram à uma

colonização espanhola —, a sua estruturação à base de faculdades isoladas foi objeto de outro livro de Luiz A. Cunha: "A Universidade Temporã". Em um trabalho posterior, denominado "A Universidade Crítica", ele abordou de forma pormenorizada a política educacional

do governo populista, assim como os projetos formulados por professores e estudantes visando à modernização da universidade brasileira sob um forte ímpeto nacionalista.

Em sua nova obra, procura enfocar os processos sócio-políticos que condicionaram a reforma do ensino superior levada a efeito pelo regime militar, em 1968. Sua análise está ancorada no binômio modernização-imperialismo, enquanto conceitos estratégicos capazes de captar o processo de modificação da universidade contemporânea. Em sua visão, o imperialismo tem exercido um papel modernizador na sociedade brasileira, — ainda que o capital industrial se beneficie na dinâmica de reprodução das relações sociais “arcaicas”. No conjunto da sociedade, a dominação imperialista impulsiona a extinção dessas relações, ao mesmo tempo em que generaliza as relações típicas do capitalismo desenvolvido. Neste sentido, o processo de reforma universitária, moldado num momento de intensificação de relações heterônomas, foi o responsável pela edificação “da universidade no Brasil”, estruturada a partir do modelo mais avançado do mundo capitalista: o norte-americano.

Como já mostrara na “Universidade Crítica”, o trabalho de Luiz A. Cunha ressalta que esta influência norte-americana vinha ganhando terreno desde os anos 40, pois este modelo esteve presente na criação da Universidade de Brasília e, num momento anterior, inspirou

também a concepção e a estruturação da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto e o Instituto Tecnológico da Aeronáutica. O autor demonstra como ele estava amplamente interiorizado, de forma consciente ou não, em significativa parcela de professores, estudantes e administradores universitários, inclusive em atores que posicionavam como “progressistas” e críticos do imperialismo.

Uma das idéias que o trabalho procura colocar em discussão diz respeito ao papel desempenhado pelas agências norte-americanas, no processo da reforma universitária brasileira. Na visão do autor, seria incorreto, o pensamento “progressista”, que atribuía a reforma do ensino superior de 1968 a uma imposição dos acordos celebrados entre a Usaid e o MEC, assim como dos consultores norte-americanos que formularam uma série de planos para a universidade brasileira, naquele período. Para o autor, a concepção da universidade brasileira, moldada a partir de um paradigma norte-americano, foi buscada desde fins dos anos 40 como forma possível de promover a sua modernização. Quando os assessores norte-americanos aqui chegaram, embalados por acordos com o governo militar, já encontraram um campo fértil e receptivo às suas concepções. Seu trabalho evidencia que o regime militar possuía um projeto baseado na implantação de algumas experiências universitárias, calcadas em paradigmas norte-americanos. Estas

experiências seriam revistas, perderiam a sua conotação nacionalista e seriam colocadas a serviço de um novo modelo de desenvolvimento que o regime de então procurava implantar, de forma extremamente autoritária.

Na apreciação do autor, inicialmente o regime militar não tentou criar mecanismos legais para institucionalizar este projeto educacional, uma vez que seria necessário neutralizar os seus potenciais opositores. O movimento estudantil constituiu um alvo privilegiado nessa estratégia de desmobilização e controle: suas entidades representativas foram esfaceladas e atreladas à lógica de funcionamento do regime de então. É neste contexto que se enquadra a legislação elaborada pelos Ministros da Educação, Suplicy de Lacerda e Moniz de Aragão.

Ao lado dessa política de enquadramento, o trabalho destaca algumas iniciativas patrocinadas por órgãos privados e públicos, orquestradas pelos governantes de então, visando a integrar os estudantes no mercado de trabalho. O objetivo era deslocar as demandas de participação política para uma integração com as atividades da empresa ou "comunidade". A criação dos CIE-es, por parte do empresariado, dos Crutac e do Projeto Rondon por parte do Governo, são analisados pelo autor como mecanismos daquela estratégia. A disposição para manter a universidade sob controle, levou o governo militar a intervir

em várias delas. O trabalho faz uma detalhada reconstituição deste investida contra autonomia universitária. Mostra, por exemplo, como a UnB, foi acusada de se constituir num centro de "subversão e contestação" da ordem; nesta campanha de investida contra aquela universidade, que exerceu um papel relevante no processo de modernização do ensino superior, ele destaca o deputado integralista Abel Rafael. Analisa também a destituição de Anísio Teixeira, então reitor daquela universidade, e o impacto destrutivo desta ação na vida institucional da UnB.

O caráter repressivo do novo regime, expresso em prisões de estudantes e professores, ficava evidenciado, como mostra o autor, numa portaria baixada pelo então Ministro Suplicy de Lacerda, em 20 de março de 1964, determinando que os reitores das universidades e diretores de faculdades deveriam instalar inquéritos para dar cumprimento ao Ato Institucional nº 1. O livro destaca os efeitos perversos desta prática através dos casos concretos das Universidades de São Paulo (USP) e a Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Reconstitui de forma minuciosa, o surgimento e o conteúdo dos diferentes planos, relatórios e grupos de trabalho que conduziram a política educacional do regime de então e que preparou o caminho para a institucionalização da Reforma Universitária de 1968. Um elemento comum que conectou os diferentes planos

e estudos, na visão do autor, foi a disposição de subordinar a universidade à empresa capitalista. Em seu entendimento, o que procurava não era a subordinação imediata e visível da universidade aos interesses empresariais; buscava-se introduzir na organização universitária as práticas do "americanismo", de tal forma que a vida universitária fosse regida por princípios de produtividade e de "racionalidade".

Merece destaque pelo autor, na montagem desses planos, a sua conotação economicista. Nesta direção, por exemplo, o Programa de Ação Econômica do Governo — PAEG (1964-1968) incluiu a educação como um dos elementos daquele Plano, inaugurando nos discursos oficiais o entendimento que ela era um fator de "capital humano". De certa forma, o PAEG, retomava e procurava detalhar determinadas concepções que o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), possuía sobre a organização universitária. Mostra o autor que o IPES elegeu a estrutura das universidades norte-americanas como o modelo que deveria nortear a reformulação das universidades brasileiras. Propunha também que as universidades cobrassem anuidades de acordo com a renda das famílias dos estudantes e que fossem buscadas doações financeiras de pessoas e empresas, assim como a venda de seus serviços para o mercado extra-acadêmico. A partir destes recursos e de títulos doados pelo Governo, acreditava o IPES que as instituições

universitárias poderiam assegurar sua autonomia financeira.

A análise onde o autor realizou os diversos documentos legais que procuram moldar o ensino superior — Decretos-Leis nº 53/66 e 252/67 e a Lei nº 5.540/68 —, bem como o Relatório Atcon, o Relatório Meira Matos e o Relatório da Equipe de Planejamento do Ensino Superior — composta por membros do MEC e da Usaid — evidenciou, apesar de algumas diferenças existentes entre estes diversos documentos, um ponto comum fundamental: eles visavam à modernização do ensino superior, procurando colocar a universidade brasileira a serviço da produção de uma força de trabalho necessária à consolidação do capitalismo dependente. Visava também esta modernização à absorção da crescente demanda de jovens oriundos das camadas médias que, em função do processo de concentração econômica por que passava o país, canalizavam suas esperanças para melhorar as suas condições de vida, através da aquisição de um capital cultural, expresso na obtenção de um título universitário.

O outro lado da moeda da universidade em reforma, durante o regime militar, foi a intensificação do controle governamental sobre o seu cotidiano. Modernização e controle: eis o ideário e a prática da política governamental do regime militar. O autor mostra de forma detalhada a introdução dos órgãos de informação na estrutura da universidade, para fazer a triagem políti-

co-ideológica de professores, estudantes e funcionários que pudessem desencadear algum tipo de comportamento "contestatório". A escolha de reitores e de diretores de unidades de ensino continuava a ser realizada pelo Presidente da República. Aliás, como salienta o trabalho em questão, este poder foi ampliado, uma vez que a lista com os nomes indicados pelo Conselho Universitário passaram de tríplexes para sêxtuplas.

Devido à detalhada reconstrução histórica que empreendeu sobre o passado recente da universidade brasileira, sobre a montagem de uma estrutura universitária cujos alicerces continuam condicionando

o ensino nos dias atuais, este livro representa sem dúvida uma valiosa contribuição para o conhecimento da universidade brasileira contemporânea. Sua leitura interessa a todos aqueles que não dão por encerrada a discussão sobre a reforma universitária entre nós e estão comprometidos, de diferentes modos, em aprofundar a análise crítica dos seus fundamentos, visando a repensar e refazer a universidade brasileira, liberando-a dos ecos de um passado recente e, acima de tudo, abrindo-a a novos desafios do presente.

Carlos Benedito Martins
Universidade de Brasília (UnB)

PAULO ROSAS — O Mérito do Mestre

Em fins de 1988, o professor Paulo da Silveira Rosas, norte-riograndense radicado em Recife, terminava seu itinerário como professor do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco, em virtude de aposentadoria por tempo de serviço.

Na oportunidade, o Departamento prestou-lhe expressiva homenagem com a oposição de placa em local nobre, de modo a assinalar a meritosa passagem do dedicado mestre pela Universidade, a que serviu com aplicação e competência.

No roteiro de formação superior de Paulos Rosas, verifica-se que em 1954, graduou-se em Filosofia pela Universidade Católica de Pernambuco, formando-se também em Direito. Logo após, obteve bolsa de estudos na Espanha, onde realizou estágio em nível de pós-graduação, na área de Psicologia Aplicada e Orientação Profissional.

Sua experiência de magistério iniciou-se no Colégio Carneiro Leão do Recife, onde lecionou Filosofia de 1951 a 1957. E pouco depois, em 1959, começou sua carreira docente no âmbito do ensino superior, como instrutor de ensino da então Faculdade de Filosofia de Pernambuco, vinculada à Universi-

dade Federal de Pernambuco, sendo logo indicado para lecionar Didática das Ciências Sociais.

Um momento significativo da atuação de Paulo Rosas nessa fase foi sua participação no Movimento de Cultura Popular, que floresceu no Recife, no princípio dos anos 60, ao lado de educadores como Germano Coelho, Paulo Freire, Ariano Suassuna, Argentina Rosas, Anita Paes Barreto, Silke Weber e tantos outros. O MCP representou a mais ampla e articulada experiência de educação popular em Pernambuco, mobilizando escolas convencionais, escolas radiofônicas, TV, jornais, folclore e literatura de cordel. Lamentavelmente, o MCP foi desarticulado em 1964, e Paulo Rosas retornou à Europa para realizar estágio no Campo da Psicologia Experimental, em nível de pós-graduação, no Instituto de Psicologia da Universidade de Paris, de 1964 a 1965.

Regressando a Recife, com a instalação do Conselho Regional de Psicologia, obteve o registro de Psicólogo, sendo mais tarde eleito presidente da Associação Pernambucana de Psicologia.

Ao longo das décadas de 60 e 70, Paulo Rosas deu valiosa colaboração na instalação de cursos de Psicologia em Olinda e Recife. Na Faculdade de Filosofia do Recife, além de professor, chefiou o Departamento de Psicologia de 1960 a

1973, acumulando por dois anos a coordenação da Clínica Psicológica. De 1976 a 1977, coordenou os cursos de pós-graduação.

Ainda assim, terá sido principalmente na Universidade Federal de Pernambuco que prestou sua contribuição mais fecunda e contínua, a partir de 1961 quando foi promovido a professor-assistente. Em 1976, tornou-se livre docente e doutor em História da Psicologia; em 1979, professor-adjunto. Sempre fiel a seu ideário de uma universidade pluralista, aberta, democrática, bem como ensino público para todos, gratuito e de qualidade.

Nessa universidade, teve atuação destacada como um dos fundadores do Instituto de Ciências do Homem que evoluiu para o atual Centro de Filosofia e Ciências Humanas, havendo participado da criação do Curso de Psicologia, onde instituiu com outros professores um núcleo de pesquisa em Psicologia, que deu origem ao atual Departamento.

Outra contribuição relevante de Paulo Rosas terá sido a criação do Mestrado em Psicologia Cognitiva, de que foi coordenador (1978 a 1981), professor e orientador de dissertações.

Simultaneamente a suas atividades acadêmicas, Paulo Rosas fundou e dirigiu, nas décadas de 60 e 70, o Instituto de Psicologia do Tra-

balho, de iniciativa particular, havendo selecionado e encaminhado ao mercado de trabalho local numerosos candidatos.

Cabe ressaltar ainda, em sua permanente atividade científica, ora a colaboração com artigos em periódicos em educação e cultura, ora a produção de livros e coordenação de projetos de pesquisa, ora a participação em debates relacionados com a política sócio-educacional, trazendo os subsídios de sua experiência e sensibilidade.

Associando-se às justas homenagens de seus colegas de Departamento, o INEP e a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, que contaram com sua colaboração, seja como pesquisador ou articulista, divulga a seguir a relação bibliográfica de seus trabalhos, para consulta de professores e estudantes interessados.

Levantamento dos trabalhos publicados por Paulo Rosas*

1956

Rosas, Paulo. **Leitura, cinema e rádio**; seu papel na formação pedagógica e psicológica da adolescência. Recife, Secretaria de Educação e Cultura, Instituto Pernambucano de Estudos Pedagógicos, 1956.

* O levantamento abrange a publicação de livros, artigos, folhetos e monografias editadas no período de 1956 a 1987 e apresentadas por ordem cronológica.

1957

ROSAS, Paulo. O catálogo de livros e sua experiência no Recife. **Doxa**, Recife: 40-7, jan. 1957.

———. Da excelência e dos riscos da orientação educacional. **Rev. de Educação e Cultura**, Recife: 103-15, dez. 1957.

1958

ROSAS, Paulo. A escola profissional em Pernambuco. **Doxa**, Recife, 4(7): 61-73, 1958

1960

ROSAS, Paulo. Teoria da literatura infantil. **Rev. do Dep. de Extensão Cultural e Artística**, Recife, 2(2): 31-38, 1960.

———. **Interpretação da literatura infanto-juvenil no Nordeste**. Recife, Instituto Pernambucano de Estudos Pedagógicos/CRPE, 1960.

1961

ROSAS, Paulo. Ajustamento emocional das professoras primárias do interior, em Pernambuco. **Cadernos Região e Educação**, Recife, 1(1): 39-66, jun. 1961.

1966

ROSAS, Paulo. Tempo de Piéron. **Estudos Universitários**, Recife, 6(3): 135-47, jul./set. 1966.

ROSAS, Paulo. **Seleção e orientação profissionais**. 2. ed. Petrópolis, Vozes, 1966.

1967

ROSAS, Paulo. Exame psicológico de candidatas ao magistério primário de Maceió. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, 48(107): 111-55, jun./set. 1967.

1970

ROSAS, Paulo. **Vocação e profissão**. 2.ed. Petrópolis, Vozes, 1970.

1971

ROSAS, Paulo. O que é e o que não é Psicologia. **Estudos Universitários**. Recife, 11(3): 5-15, ago./set. 1971.

———. os super-heróis das estórias em quadrinhos. **Revista de Cultura Vozes**, Petrópolis, 65(4): 295-8, mar. 1971.

1973

ROSAS, Paulo. Opiniões e atitudes dos dirigentes de pequenas empresas industriais em Pernambuco; resumo. In: CONGRESSO INTERAMERICANO DE PSICOLOGIA, 14., São Paulo 1973, **Anais...** São Paulo, 1973. p. 754-55.

———. **O dirigente da pequena indústria**; opiniões e atitudes. Recife, NAI, 1973.

1975

ROSAS, Paulo. **Fontes filosóficas da Psicologia**. Recife, Ed. do autor, 1975. mimeo. Dissert. (livre docência)

1977

ROSAS, Paulo. Como trabalha o psicólogo. **Lumen**, Recife, 1(1): 9-24, jan./jun. 1977.

———. **Boletim CEPA**. Rio de Janeiro: 2-12, jun. 1977.

———. Sensação e percepção; uma abordagem histórica. **Boletim do Depart. de Psicologia**, Recife, 2(3): 12-29, nov. 1977.

1979

ROSAS, Paulo. O dilema da psicologia contemporânea. **Psic. Ciência e Profis.**, Brasília, n. 0, p. 61-136.

———. **A formação universitária e o exercício das ocupações de formação universitária do Nordeste**. Recife, INEP/UFPE, 1979. mimeo.

1980

ROSAS, Paulo (org.). **Lumen**; número comemorativo do 30º aniversário da Clínica Psicológica da Faculdade de Filosofia do Recife. Recife, FA-FIRE, 1980.

———. Um programa de informação profissional para o Nordeste. **Arq. bras. de Psic.**, 32(1): 299-306, 1980.

1982

ROSAS, Paulo. La psychologie du travail au Brésil; quelques réflexions exiologiques. In: **CONGRESS DE PSYCHOLOGIE DU TRAVAIL DE LANGUE FRANÇAISE**, 2., Paris, 1982. **Psychologie du travail**; perspective 1990. Paris, EAP, 1982. p. 132-42.

———. O valor da Psicologia. **Lumen**, Rio de Janeiro, 4(1): 47-55, 1982.

———. **Arq. bras. de Psic.**, Rio de Janeiro, 34(3): 108, 1982.

1984

ROSAS, Paulo. Considerações em torno de uma história: a construção do psicodiagnóstico miocinético, de Mira. **Rev. de Psicologia**, Fortaleza, 2(2): 29-35, jul./dez. 1984.

———. A psicologia na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, 65(150): 314-36, maio/ago. 1984.

1985

ROSAS, Paulo. **Uma universidade para o Nordeste**. Olin-da, FUNESO, 1985.

———. **Uma nova política para a educação superior brasileira**; relatório final da Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior Brasileira. Brasília, MEC, 1985.

ROSAS, Paulo. Mira y López: tempo da Espanha. In: ENCONTRO NACIONAL DE PSICÓLOGOS E PROFISSIONAIS DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 4., Rio de Janeiro, 1985. **Anais...** Rio de Janeiro FGV, 1985. p. 19-27

———. Universidade brasileira: frustrações, expectativas e esperanças. **Educação Brasileira**, Brasília, 7(15): 75-102, 2. sem. 1985.

1986

ROSAS, Paulo. O processo de democratização nas IES. **Educação Brasileira**. Brasília, 7(16): 37-53, 1. sem. 1986.

———. O movimento de cultura popular. In: **Movimento de Cultura Popular**; memorial. Recife, Prefeitura, 1986, p. 19-36.

1987

ROSAS, Paulo. Tendências e preconceitos na História da Psicologia. In: CONGRESSO INTERAMERICANO DE PSICOLOGIA, 21., Cuba, 1987. **Resúmenes I**. Cuba, 1987. p. 38.

———. Competência e poder na educação superior. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA, 39., Brasília, 1987. **Resúmenes**, Brasília, SBPC, 1987. p. 140.

ROSAS, Paulo. **Informação profissional**: oportunidades de formação superior no Nordeste. Recife, Ed. Universitária, 1987.

Estudo da Constituição Brasileira

A Constituição Brasileira, a partir de 1989, passou a compor o currículo escolar de 1º grau — 5º a 8º série, em caráter obrigatório, constituindo-se em uma atividade/disciplina: "Estudo da Constituição Brasileira". Com o objetivo de abrir um espaço de reflexão coletiva dentro da escola, onde educadores e alunos discutam as grandes questões nacionais, Pernambuco instaura, pioneiramente, na história escolar de nosso país, uma forma pedagógica de ensinar e aprender.

Esta atividade, sem caráter de seriação, acontece, mensalmente, por todo um turno de aulas, desenvolvendo-se em forma de debate e/ou seminário, onde as questões nacionais contidas na Carta Magna são amplamente discutidas por alunos e professores.

A cada mês é desenvolvido um tema do cronograma previamente estabelecido pela Secretaria de Educação garantindo, com isso, a unidade de conteúdos em todo o estado.

Cada tema em pauta é coordenado por uma instituição local, que assume a direção do conteúdo, ficando a orientação metodológica

sob o encargo de uma equipe de técnicos desta secretaria.

Instala-se, assim, um novo espaço de conhecimento e análise dos direitos e deveres explicitados na nova Constituição Brasileira, buscando-se, com isso, romper com o estigma da alienação cultural, tendo em vista o exercício e a conquista da cidadania como fator necessário à transformação da sociedade brasileira.

A fim de subsidiar esta atividade, encaminha-se, mensalmente, um documento de apoio ao tema a ser vivenciado, cujo título "constituindo/construindo", expressa seu processo de construção.

Além dos documentos discriminados a seguir, foram distribuídos com toda a rede estadual 25 mil exemplares da Constituição Brasileira,

ensejando sua divulgação e manuseio pelo alunado:

- Dinâmica Curricular — 1989;
- Instrução nº 01/89;
- Proposta para a atividade de Estudo da Constituição Brasileira;
- Cadernos n. 1, 2, 3 e 4 do Constituindo/Construindo, desenvolvendo os temas:
 - n. 1 — Constituições, Constituintes e Conjunturas Brasileiras;
 - n. 2 — Direito à Saúde — Discutindo a Automedicação;
 - n. 3 — Direito à Participação Política — A Questão do Voto nas Eleições;
 - n. 4 — Direitos ao Trabalhador — Discutindo o Direito ao Consumo.

O índice remissivo que se segue refere-se às matérias do volume 70 (n. 164, 165 e 166) da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Divide-se em duas partes, de acordo com os diferentes pontos de acesso:

- 1. Índice de autores — em forma de referências, indicando todos os autores com remissivas para o autor da entrada principal;*
- 2. Índice de assuntos — compreendendo a seguinte estrutura: a) rotação das palavras significativas dos títulos ; b) atribuição de descritores extraídos do Thesaurus Brased, em caixa alta, para os assuntos não constantes dos títulos.*

Índice de Autores

- AGUIAR, Tarcila Oliveira. Ver CRESPO Dilza Cozendey.
- ALMEIDA, JAIME G. de; FARRET, Ricardo L. & KOOSAH, Muhdi. A morfologia do campus universitário brasileiro: as questões fundamentais para a sua avaliação. RBEP, 70(166): 371-90, set./dez. 1989.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de et alii. O cotidiano da escola normal e a construção de um novo saber e um novo fazer didático. RBEP, 70(165): 291-2, maio/ago. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. O público e o privado na expansão do ensino supletivo em São Paulo. RBEP, 70(164): 7-34, jan./abr. 1989.
- BORDIGNON, Genuino. Uma agenda para a educação. RBEP, 70(164): 65-85, jan./abr. 1989.
- BRYANT, Peter. Ver SCHLIEMANN, Analúcia Dias.
- CARIOLA, Patrício. Ver SCHIFELBEIN, Ernesto.
- CARMO, Apolônio Abadio do. Educação física e a nova Lei de Diretrizes e Bases: subsídios para uma discussão. RBEP, 70(166): 408-27, set./dez. 1989.
- CARRAHER, Terezinha Nunes. Ver SCHLIEMANN, Analúcia Dias.
- CATANI, Afrânio Mendes; FONSECA, João Pedro da; MELCHIOR, José Carlos de Araújo & SILVA, Jair Militão da. Ensino de segundo grau e mercado de trabalho. RBEP, 70(165): 208-23, maio/ago. 1989.
- CRESPO, Dilza Cozendey; SILVEIRA, Elisabete Cristina C. da; PINTO, Fátima Cunha Ferreira; FARIA, Maria Helena da Silva Paes & AGUIAR, Tarcila Oliveira. Institutos de Educação: uma prática pedagógica inovadora? RBEP, 70(164): 35-54, jan./abr. 1989.
- CUNHA, Luiz Antônio. A universidade reformanda. RBEP, 70(166): 482-6, set./dez. 1989. / seção: Resenhas Críticas/
- CURY, Carlos Roberto Jamil (coord.). Levantamento de estudos e pesquisas sobre a lei de profissionalização do 2º grau sob as leis 5.692/71 e 7.044/82. RBEP, 70(165): 289-91, maio/ago. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- DAVIS, Cláudia & ESPÓSITO, Yara Lúcia. A prática pedagógica na escola pública de periferia: um estudo sobre as possibilidades de aprendizagem nas séries iniciais. RBEP, 70(166): 472-5, set./dez. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- DEBRUN, Michel. Reforma das secretarias estaduais de educação e cultura: dificuldades e caminhos. RBEP, 70(164): 99-128, jan./abr. 1989. / seção: Segunda Edição/
- DINIZ, Maria do Socorro. Ver GUIMARÃES, Eloisa.
- ESPÓSITO, Yara Lúcia. Ver DAVIS, Cláudia.
- FALCÃO, Jorge Tarcísio R. Computadores e educação: breves comentários sobre alguns mitos. RBEP, 70(165): 243-56, maio/ago. 1989.
- FARIA, Maria Helena da Silva Paes. Ver CRESPO, Dilza Cozendey.
- FARRET, Ricardo L. Ver ALMEIDA, Jaime G. de.
- FERNANDES, Florestan. A nova lei da educação. RBEP, 70(164): 129-32, jan./abr. 1989. / seção: Segunda Edição/
- FERRETTI, Celso João. Opção: trabalho. RBEP, 70(164): 139-40, jan./abr. 1989. / seção: Resenhas Críticas/
- FONSECA, João Pedro da. Ver CATANI, Afrânio Mendes.
- FRANÇA, Jussara; MOREIRA, Diva & SANTOS, Roseli R. A. Freire dos. Racismo e sexismo nas escolas. RBEP,

- 70(166): 463-6, set./dez. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- FRANCO JÚNIOR, Creso. Os livros e a gravidade: uma queda pouco didática. RBEP, 70(165): 224-42, maio/ago. 1989.
- FREITAG, Barbara. Alfabetização e linguagem. RBEP, 70(166): 317-45, set./dez. 1989.
- FREITAS, Maria Virgínia. Ver SIQUEIRA, Maria Clara Di Pierro.
- GADOTTI, Moacir. Pensamento pedagógico brasileiro. RBEP, 70(166): 477-82, set./dez. 1989. / seção: Resenhas Críticas/
- GARCIA, Edson Gabriel. A leitura na escola de 1º grau: por uma outra leitura da leitura. RBEP, 70(165): 295-7, maio/ago. 1989. / seção: Resenhas Críticas/
- GUIMARÃES, Eloisa; PAULA, Vera de & DINIZ, Maria do Socorro. Conteúdos do ensino noturno: compreensão do real ou o avesso da realidade? RBEP, 70 (166): 467-71, set./dez. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- HADDAD, Sérgio. Ver SIQUEIRA, Maria Clara Di Pierro.
- HUTZLER, Celina Ribeiro. Quem tem boca vai a Roma, e quem não tem?: alternativas na educação do surdo. RBEP, 70(166): 391-407, set./dez. 1989.
- KOOSAH, Muhdi. Ver ALMEIDA, Jaime G. de.
- KRAMER, Sônia. Melhoria da qualidade de ensino: o desafio da formação de professores em serviço. RBEP, 70(165): 189-207, maio/ago. 1989.
- LAUGLO, Jon & LILLIS, Kevin M. (orgs.). Vocationalizing education: an international perspective. RBEP, 70(164): 141-3, jan./abr. 1989. / seção: Resenhas Críticas/
- LILLIS, Kevin M. Ver LAUGLO, Jon.
- MARQUES, Mário Osório. Conhecimento e educação. RBEP, 70(164): 143-6, jan./abr. 1989 / seção: Resenhas Críticas/
- MARTINS, Ana Maria Petersen. Ver MEDEIROS, Marilu Fontoura de.
- MARTINS, Carlos Benedito. O novo ensino superior privado no Brasil: 1964-1980. RBEP, 70(165): 159-88, maio/ago. 1989.
- MARTINS, Claudia Cardoso. Ver SOARES, Magda Becker.
- MEDEIROS, Marilu Fontoura de & MARTINS, Ana Maria Petersen. Anísio Teixeira: um falso progressista e tributário do liberalismo americano ou um representante do pensamento radical no Brasil? RBEP, 70(164): 133-5, jan./abr. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- MELCHIOR, José Carlos de Araújo. Ver CATANI, Afrânio Mendes.
- MENDES, Durmeval Trigueiro. Concepção do educador e da universidade. RBEP, 70(165): 293-5, maio/ago. 1989. /seção: Resenhas Críticas/
- MENDONÇA, Tereza Carvalheira de (coord.) Alternativas educacionais para pescadores. RBEP, 70(165): 279-83, maio/ago. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- MOREIRA, Diva. Ver FRANÇA, Jussara.
- PAULA, Vera de. Ver GUIMARÃES, Eloisa.
- PINTO, Fátima Cunha Ferreira. Ver CRESPO, Dilza Cozendey.
- REIS, Renato Hilário dos. A extensão universitária na relação universidade-população: a contribuição do campus avançado do Médio-Araguaia — Programa Integrado de Saúde Comunitária. RBEP, 70(165): 297-9, maio/ago. 1989. / seção: Resenhas Críticas/
- SANTOS, Roseli R. A. Freire dos. Ver FRANÇA, Jussara.
- SCHIFELBEIN, Ernesto & CARIOLA, Patricio. Investigación y políticas educativas en América Latina: síntesis de reunión de expertos. RBEP, 70(165): 265-77, maio/ago. 1989. / seção: Segunda Edição/
- SCHLIEMANN, Analúcia Dias (coord.); CARRAHER, Terezinha Nunes &

- BRYANT, Peter. O desenvolvimento de conceitos lógico-matemáticos no primeiro grau. RBEP, 70(165): 284-9, maio/ago. 1989; / seção: Notas de Pesquisa/
- SILVA, Jair Militão da. Ver CATANI, Afrânio Mendes.
- SILVEIRA, Elisabete Cristina C. da. Ver CRESPO, Dilza Cozendey.
- SIQUEIRA, Maria Clara Di Pierro; FREITAS, Maria Virginia & HADDAD, Sérgio. O ensino supletivo, função suplência, no Brasil: indicações de uma pesquisa. RBEP, 70(166): 346-70, set./dez. 1989.
- SOARES, Magda Becker & MARTINS, Cláudia Cardoso. A consciência fonológica de crianças das classes populares: o papel da escola. RBEP, 70(164): 86-97, jan./abr. 1989.
- SOARES, Maria Inez Lemos. Concepções de sujeito histórico no ensino de história: do herói às mentalidades. RBEP, 70(164): 136-8, jan./abr. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- SOUTO, Cláudio. Educação superior e pesquisa científica na Constituição de 1988. RBEP, 70(165): 257-64, maio/ago. 1989.
- TEIXEIRA, Anísio. Educação não é privilégio. RBEP, 70(166): 435-62, set. / dez. 1989. / seção: Segunda Edição/
- TORRES, Carlos Alberto. El mundo de Talcott Parsons y la educación (I): el pensamiento sociológico funcionalista y la educación primaria. RBEP, 70(164): 55-64, jan./abr. 1989.
- TORRES, Carlos Alberto. El mundo de Talcott Parsons y la educación (II): el pensamiento funcionalista y la educación superior. RBEP, 70(166): 428-34, set./dez. 1989.

Índice de Assuntos

- ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. RBEP, 70(164): 99-128, jan./abr. 1989. / seção: Segunda Edição/
- Agenda para a educação. / Uma. RBEP, 70(164): 65-85, jan./abr. 1989.
- ALFABETIZAÇÃO. RBEP, 70(164): 86-97, jan./abr. 1989.
- ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS. RBEP, 70(165): 279-83, maio/ago. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- Alfabetização e linguagem. RBEP, 70(166): 317-45, set./dez. 1989.
- Alternativas educacionais para pescadores. RBEP, 70(165): 279-83, maio/ago. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- alternativas na educação do surdo. / Quem tem boca vai a Roma, e quem não tem?. RBEP, 70(166): 391-407, set./dez. 1989.
- ALUNO TRABALHADOR. RBEP, 70(165): 279-83, maio/ago. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- ALUNO TRABALHADOR. RBEP, 70(166): 467-71, set./dez. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- AMÉRICA LATINA. RBEP, 70(164): 152, jan./abr. 1989. / seção: Comunicações e Informações/
- América Latina: síntese de reunião de expertos. / Investigación y políticas educativas en. RBEP, 70(165): 265-77, maio/ago. 1989. / seção: Segunda Edição/
- americano ou um representante do pensamento radical no Brasil? / Anísio Teixeira: um falso progressista e tributário do liberalismo. RBEP, 70(164): 133-5, jan./abr. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- ANÁLISE QUALITATIVA. RBEP, 70(164): 35-54, jan./abr. 1989.
- Anísio Teixeira: um falso progressista e tributário do liberalismo americano ou um representante do pensamento radical no Brasil? RBEP, 70(164): 133-5, jan./abr. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- ANTROPOLOGIA DA EDUCAÇÃO. RBEP, 70(164): 143-6, jan./abr. 1989. / seção: Resenhas Críticas/
- ANTROPOLOGIA FILOSÓFICA. RBEP, 70(164): 143-6, jan./abr. 1989. / seção: Resenhas Críticas/
- anual da national Art Education Association. / Convenção. RBEP, 70(165): 301-8, maio/ago. 1989. / seção: Comunicações e Informações/
- apoio: a experiência de Pernambuco. / Capacitação em serviço de educador de. RBEP, 70(164): 147-51, jan./abr. 1989. / seção: Comunicações e Informações/
- aprendizagem nas séries iniciais. / A prática pedagógica na escola pública de periferia: um estudo sobre as possibilidades de. RBEP, 70(166): 472-5, set./dez. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- Art Education Association. / Convenção anual da National. RBEP, 70(165): 301-8, maio/ago. 1989. / seção: Comunicações e Informações/
- ARTE-EDUCAÇÃO. RBEP, 70(165): 301-8, maio/ago. 1989. / seção: Comunicações e Informações/
- Association. / Convenção anual da National Art Education. RBEP, 70(165): 301-8, maio/ago. 1989. / seção: Comunicações e Informações/
- avaliação. / A morfologia do Campus universitário brasileiro: as questões fundamentais para a sua. RBEP, 70(166): 371-90, set./dez. 1989.

- AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO.** RBEP, 70(164): 35-54, jan./abr. 1989.
- avaliação do ensino público de 1º grau. / Sistema de. RBEP, 70(165): 308-10, maio-ago. 1989. / seção: Comunicações e Informações/
- avesso da realidade? / Conteúdos do ensino noturno: compreensão do real ou o. RBEP, 70(166): 467-71, set./dez. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA.** RBEP, 70(165): 257-64, maio/ago. 1989.
- BAHIA.** RBEP, 70(164): 35-54, jan./abr. 1989.
- bases: subsídios para discussão. / Educação física e a nova lei de diretrizes e. RBEP, 70(166): 408-27, set./dez. 1989
- BELO HORIZONTE.** RBEP, 70(166): 463-6, set./dez. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- Brasil? / Anísio Teixeira: um falso progressista e tributário do liberalismo americano ou um representante do pensamento radical no. RBEP, 70(164): 133-5, jan./abr. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- Brasil: indicações de uma pesquisa. / O ensino supletivo, função suplência, no. RBEP, 70(166): 346-70, set./dez. 1989.
- Brasil: 1964-1980. / O novo ensino superior privado no. RBEP, 70(165): 159-88, maio/ago. 1989.
- brasileira. / Estudo da constituição. RBEP, 70(166): 491-2, set./dez. 1989. / seção: Comunicações e Informações/
- brasileiro. / Pensamento pedagógico. RBEP, 70(166): 477-82, set./dez. 1989. / seção: Resenhas Críticas/
- brasileiro: as questões fundamentais para a sua avaliação. / A morfologia do campus universitário. RBEP, 70(166): 371-90, set./dez. 1989.
- caminhos. / Reforma das secretarias estaduais de educação e cultura: dificuldades e. RBEP, 70(164): 99-128, jan./abr. 1989. / seção: Segunda Edição/
- campus avançado do Médio-Araguaia — Programa Integrado de Saúde Comunitária. / A extensão universitária na relação universidade-população: a contribuição do. RBEP, 70(165): 297-9, maio/ago. 1989. / seção: Resenhas Críticas/
- campus universitário brasileiro: as questões fundamentais para a sua avaliação. / A morfologia do. RBEP, 70(166): 371-90, set./dez. 1989.
- Capacitação em serviço de educador de apoio: a experiência de Pernambuco. RBEP, 70(164): 147-51, jan./abr. 1989. / seção: Comunicações e Informações/
- científica na Constituição de 1988. / Educação superior e pesquisa. RBEP, 70(165): 257-64, maio/ago. 1989.
- classes populares: o papel da escola. / A consciência fonológica de crianças das. RBEP, 70(164): 86-97, jan./abr. 1989.
- comentários sobre alguns mitos. / Computadores e educação: breves. RBEP, 70(165): 243-56, maio/ago. 1989.
- compreensão do real ou o avesso da realidade? / Conteúdos do ensino noturno:. RBEP, 70(166): 467-71, set./dez. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- Computadores e educação: breves comentários sobre alguns mitos. RBEP, 70(165): 243-56, maio/ago. 1989.
- Comunitária. / A extensão universitária na relação universidade-população: a contribuição do campus avançado do Médio-Araguaia — Programa Integrado de Saúde. RBEP, 70(165): 297-9, maio/ago. 1989. / seção: Resenhas Críticas/

- CONCEITO MATEMÁTICO. RBEP, 70(165): 284-9, maio/ago. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- conceitos lógico-matemáticos no primeiro grau. / O desenvolvimento de. RBEP, 70(165): 284-9, maio/ago. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- Concepção do educador e da universidade. RBEP, 70(165): 293-5, maio/ago/ 1989. / seção: Resenhas Críticas/
- Concepções do sujeito histórico no ensino de história: do herói às mentalidades. RBEP, 70(164): 136-8, jan./abr. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- Conhecimento e educação. RBEP, 70(164): 143-6, jan./abr. 1989. / seção: Rese-consciência fonológica de crianças das classes populares: o papel da escola. / A. RBEP, 70(164): 86-97, jan./abr. 1989.
- CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. RBEP, 70(164): 35-54, jan. abr. 1989.
- constituição brasileira. / Estudo da. RBEP, 70(166): 491-2, set./dez. 1989. / seção: Comunicações e Informações/
- Constituição de 1988. / Educação superior e pesquisa científica na. RBEP, 70(165): 257-64, maio/ago. 1989.
- construção de um novo saber e um novo fazer didáticos. / O cotidiano da escola normal e a. RBEP, 70(165): 291-2, maio/ago. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- Conteúdos do ensino noturno: compreensão do real ou o avesso da realidade? RBEP, 70(166) 467-71, set./dez. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- contribuição do campus avançado do Médio-Araguaia — Programa Integrado de Saúde Comunitária. / A extensão universitária na relação universidade-população: a. RBEP, 70(165): 297-9, maio/ago. 1989. / seção: Resenhas Críticas/
- Convenção anual da National Art Education Association. RBEP, 70(165): 301-8, maio, ago. 1989. / seção: Comunicações e Informações/
- CONVENÇÃO ANUAL DA NATIONAL ART EDUCATION ASSOCIATION, 29. RBEP, 70(165): 301-8, maio/ago. 1989. / seção: Comunicações e Informações/
- cotidiano da escola normal e a construção de um novo saber e um novo fazer didáticos. / O. RBEP, 70(165): 291-2, maio/ago. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR. RBEP, 70(166): 317-45, set./dez. 1989.
- crianças das classes populares: o papel da escola. / A consciência fonológica de. RBEP, 70(164): 86-97, jan./abr. 1989.
- cultura: dificuldades e caminhos. / Reforma das secretarias estaduais de educação e. RBEP, 70(164): 99-128, jan./abr. 1989. / seção: Segunda Edição/
- CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES. RBEP, 70(164): 35-54, jan. abr. 1989.
- CURSO NORMAL. RBEP, 70(164): 35-54, jan./abr. 1989.
- DEFICIENTE DE AUDIÇÃO. RBEP, 70(166): 391-407, set./dez. 1989.
- DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO. RBEP, 70(164): 128-32, jan./abr. 1989. / seção Segunda Edição/
- DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO. RBEP, 70(166): 467-71, set./dez. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- DESENVOLVIMENTO COGNITIVO. RBEP, 70(165): 284-9, maio/ago. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- DESENVOLVIMENTO COGNITIVO. RBEP, 70(166): 317-45, set./dez. 1989.
- DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA. RBEP, 70(164): 86-97, jan./abr. 1989.

- DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. RBEP, 70(164): 99-128, jan./abr. 1989. / seção: Segunda Edição/
- DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. RBEP, 70(164): 129-32, jan./abr. 1989. / seção: Segunda Edição/
- DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. RBEP, 70(166): 483-6, set./dez. 1989. / seção: Resenhas Críticas/
- DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM. RBEP, 70(164): 86-97, jan./abr. 1989.
- desenvolvimento de conceitos lógico-matemáticos no primeiro grau. / O. RBEP, 70(165): 284-9, maio/ago. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- DIDÁTICA. RBEP, 70(165): 291-2, maio/ago. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- didática. / Os livros e a gravidade: uma queda pouco. RBEP, 70(165): 224-42, maio/ago. 1989.
- didáticos. / O cotidiano da escola normal e a construção de um novo saber e um novo fazer. RBEP, 70(165): 291-2, maio/ago. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- dificuldades e caminhos / Reforma das secretarias estaduais de educação e cultura. RBEP, 70(164): 99-128, jan./abr. 1989. / seção: Segunda Edição/
- diretrizes e bases: subsídios para discussão. / Educação física e a nova lei de. RBEP, 70(166): 408-27, set./dez. 1989.
- discussão. / Educação física e a nova lei de diretrizes e bases: subsídios para. RBEP, 70(166): 408-27, set./dez. 1989.
- educação. / A nova lei da. RBEP, 70(164): 129-32, jan./abr. 1989. / seção: Segunda Edição/
- educação. / Conhecimento e. RBEP, 70(164): 143-6, jan./abr. 1989. / seção: Resenhas Críticas/
- educação. / Seminário latino-americano de instituições de pesquisa em. RBEP, 70(164): 151-2, jan./abr. 1989. / seção: Comunicações e Informações/
- educação. / Uma agenda para a. RBEP, 70(164): 65-85, jan./abr. 1989.
- EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. RBEP, 70(166): 346-70, set./dez. 1989.
- EDUCAÇÃO ARTÍSTICA. RBEP, 70(165): 301-8, maio/ago. 1989. / seção: Comunicações e Informações/
- educação: breves comentários sobre alguns mitos. / Computadores e. RBEP, 70(165): 243-56, maio/ago. 1989.
- EDUCAÇÃO COMPARADA. RBEP, 70(164): 65-85, jan./abr. 1989.
- EDUCAÇÃO COMPARADA. RBEP, 70(164): 141-3, jan./abr. 1989. / seção: Resenhas Críticas/
- EDUCAÇÃO DE ADULTOS. RBEP, 70(164): 7-34, jan./abr. 1989.
- EDUCAÇÃO DE ADULTOS. RBEP, 70(165): 279-83, maio/ago. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- EDUCAÇÃO DE ADULTOS. RBEP, 70(166): 346-70, set./dez. 1989.
- educação de Pernambuco: 1988-1991. / Plano estadual de. RBEP, 70(165): 310, maio/ago. 1989. / seção: Comunicações e Informações/
- EDUCAÇÃO DO DEFICIENTE DA AUDIÇÃO. RBEP, 70(166): 391-407, set./dez. 1989.
- educação do surdo. / Quem tem boca vai a Roma, e quem não tem?: alternativas na. RBEP, 70(166): 391-407, set./dez. 1989.
- educação e cultura: dificuldades e caminhos. / Reforma das secretarias estaduais de. RBEP, 70(164): 99-128, jan./abr. 1989. / seção: Segunda Edição/
- EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. RBEP, 70(164): 35-54, jan./abr. 1989.

- EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. RBEP, 70(165): 159-88, maio/ago. 1989.
- EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. RBEP, 70(166): 491-2, set./dez. 1989. / seção: Comunicações e Informações/
- EDUCAÇÃO E TRABALHO. RBEP, 70(164): 141-3, jan./abr. 1989. / seção: Resenhas Críticas/
- EDUCAÇÃO E TRABALHO. RBEP, 70(165): 208-23, maio/ago. 1989.
- EDUCAÇÃO ESPECIAL. RBEP, 70(166): 391-407, set./dez. 1989.
- Educação física e a nova lei de diretrizes e bases: subsídios para a discussão. RBEP 70(166): 408-27, set./dez. 1989.
- Educação não é privilégio. RBEP, 70(166): 435-62, set./dez. 1989. / seção: Segunda Edição/
- EDUCAÇÃO PARA A PARTICIPAÇÃO. RBEP, 70(166): 491-2, set./dez. 1989. / seção: Comunicações e Informações/
- EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO. RBEP, 70(165): 208-23, maio/ago. 1989.
- EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO. RBEP, 70(165): 289-91, maio/ago. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- EDUCAÇÃO SUPERIOR. RBEP, 70(166): 371-90, set./dez. 1989.
- Educação superior e pesquisa científica na Constituição de 1988. RBEP, 70(165): 257-64, maio/ago. 1989.
- educação: uma prática pedagógica inovadora? / Institutos de. RBEP, 70(164): 35-54, jan./abr. 1989.
- educación (I): el pensamiento sociológico funcionalista y la educación primaria. / El mundo de Talcott Parsons y la. RBEP, 70(164): 55-64, jan./abr. 1989.
- educación (II): el pensamiento sociológico funcionalista y la educación superior. / El mundo de Talcott Parsons y la. RBEP, 70(166): 428-34, set./dez. 1989.
- educación primaria. / El mundo de Talcott Parsons y la educación (I): el pensamiento sociológico funcionalista y la. RBEP, 70(164): 55-64, jan./abr. 1989.
- educación superior. / El mundo de Talcott Parsons y la educación (II): el pensamiento sociológico funcionalista y la. RBEP, 70(166): 428-34, set./dez. 1989.
- educacionais para pescadores. / Alternativas. RBEP, 70(165): 279-83, maio/ago. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- educador de apoio: a experiência de Pernambuco. / Capacitação em serviço de. RBEP, 70(164): 147-51, jan./abr. 1989. / seção: Comunicações e Informações/
- educador e da universidade. / Conceção do. RBEP, 70(165): 293-5, maio/ago. 1989. / seção: Resenhas Críticas/
- EDUCADORES BRASILEIROS. RBEP, 70(165): 293-5, maio/ago. 1989. / seção: Resenhas Críticas/
- EDUCADORES BRASILEIROS. RBEP, 70(166): 487-92, set./dez. 1989. / seção: Comunicações e Informações/
- education: an international perspective. / Vocationalizing. RBEP, 70(164): 141-3, jan./abr. 1989. / seção: Resenhas Críticas/
- Education Association. / Convenção Anual da National Art. RBEP, 70(165): 301-8, maio/ago. 1989. / seção: Comunicações e Informações/
- educativa. / Seminário sobre regionalização. RBEP, 70(164): 152, jan./abr. 1989. / seção: Comunicações e Informações/
- educativas en América Latina: síntesis de reunión de expertos. / Investigación y políticas. RBEP, 70(165): 265-77, maio/ago. 1989. / seção: Segunda Edição/

- ensino de história: do herói às mentalidades. / Concepções de sujeito histórico no. RBEP. 70(164): 136-8, jan./abr. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- ENSINO DE PRIMEIRA À QUARTA SÉRIES. RBEP. 70(166): 472-5 set./dez. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- ENSINO DE PRIMEIRO GRAU. RBEP. 70(164): 7-34, jan./abr. 1989.
- ENSINO DE PRIMEIRO GRAU. RBEP. 70(164): 34-54, jan./abr. 1989.
- ENSINO DE PRIMEIRO GRAU. RBEP. 70(165): 291-2, maio/ago. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- ENSINO DE PRIMEIRO GRAU. RBEP. 70(166): 472-5, set. dez. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- ENSINO DE QUINTA À OITAVA SÉRIE. RBEP. 70(164): 7-34, jan./abr. 1989
- ENSINO DE SEGUNDO GRAU. RBEP. 70(164): 141-3, jan./abr. 1989. / seção: Resenhas Críticas/
- Ensino de segundo grau e mercado de trabalho. RBEP. 70(165): 208-23, maio/ago. 1989.
- ensino noturno: compreensão do real ou o avesso da realidade? / Conteudos do. RBEP. 70(166): 467-71, set./dez. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- ensino: o desafio da formação de professores em serviço. / Melhoria da qualidade do. RBEP. 70(165): 189-207, maio/ago. 1989.
- ENSINO PAGO RBEP. 70(165): 159-88, maio/ago. 1989.
- ENSINO POR COMPUTADOR. RBEP. 70(165): 243-56, maio/ago. 1989.
- ENSINO PROFISSIONALIZANTE. RBEP. 70(164): 141-3, jan./abr. 1989. / seção: Resenhas Críticas/
- ENSINO PROFISSIONALIZANTE. RBEP. 70(165): 289-91, maio/ago. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- ENSINO PÚBLICO. RBEP. 70(164): 35-54, jan./abr. 1989.
- ENSINO PÚBLICO. RBEP. 70(164): 147-51, jan./abr. 1989. / seção: Comunicações e Informações/
- ensino público de 1º grau. / Sistema de avaliação do. RBEP. 70(165): 308-10, maio/ago. 1989. / seção: Comunicações e Informações/
- ENSINO SUPERIOR. RBEP. 70(165): 297-9, maio/ago. / seção: Resenhas Críticas/
- ensino superior privado no Brasil: 1964-1980. / O novo. RBEP. 70(165): 159-88, maio/ago. 1989.
- ensino supletivo em São Paulo. / O público e o privado na expansão do. RBEP. 70(164): 7-34, jan./abr. 1989.
- ensino supletivo, função suplência, no Brasil: indicações de uma pesquisa. / O. RBEP. 70(166): 346-70, set. dez. 1989.
- EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO. RBEP. 70(164): 143-6, jan./abr. 1989. / seção: Resenhas Críticas/
- ESCOLA RBEP. 70(166): 435-62, set./dez. 1989. / seção: Segunda Edição/
- escola. / A consciência fonológica de crianças das classes populares: o papel da. RBEP. 70(164): 86-97, jan./abr. 1989.
- escola de 1º grau: por uma outra leitura da leitura. / A leitura na. RBEP. 70(165): 295-7, maio/ago. 1989. / seção: Resenhas Críticas/
- escola normal e a construção de um novo saber e um novo fazer didáticos. / O cotidiano da. RBEP. 70(165): 291-2, maio/ago. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- ESCOLA NOTURNA. RBEP. 70(166): 467-71, set./dez. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/

- ESCOLA PÚBLICA. RBEP, 70(166): 317-45, set./dez. 1989.
- escola pública de periferia: um estudo sobre as possibilidades de aprendizagem nas séries iniciais. / A prática pedagógica na. RBEP, 70(166): 472-5, set./dez. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- escolas. / Racismo e sexismo nas. RBEP, 70(166): 463-6, set./dez. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO. RBEP, 70(165): 265-77, maio/ago. 1989. / seção: Segunda Edição/
- ESTABELECIMENTOS DE ENSINO SUPERIOR. RBEP, 70(165): 159-88, maio/ago. 1989.
- ESTABELECIMENTOS DE ENSINO SUPERIOR. RBEP, 70(166): 371-90, set./dez. 1989.
- ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA. RBEP, 70(164): 55-64, jan./abr. 1989.
- ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA. RBEP, 70(165): 301-8, maio/ago. 1989. / seção: Comunicações e Informações/
- estaduais de educação e cultura: dificuldades e caminhos. / Reforma das Secretarias. RBEP, 70(164): 99-128, jan./abr. 1989. / seção: Segunda Edição/
- estadual de educação de Pernambuco: 1988-1991. / Plano. RBEP, 70(165): 310, maio/ago. 1989. / seção: Comunicações e Informações/
- Estudo da Constituição brasileira. RBEP, 70(166): 491-2, set./dez. 1989. / seção: Comunicações e Informações/
- estudo sobre as possibilidades de aprendizagem nas séries iniciais. / A prática pedagógica na escola pública de periferia: um. RBEP, 70(166): 472-5, set./dez. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- estudos e pesquisas sobre a lei de profissionalização do 2º grau sob as leis 5.692/71 e 7.044/82. / Levantamentos de. RBEP, 70(165): 289-91, maio/ago. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- EXPANSÃO DO ENSINO. RBEP, 70(165): 159-88, maio/ago. 1989.
- expansão do ensino supletivo em São Paulo. / O público e o privado na. RBEP, 70(164): 7-34, jan./abr. 1989.
- EXPANSÃO DOS SISTEMAS DE ENSINO. RBEP, 70(164): 99-128, jan./abr. 1989. / seção: Segunda Edição/
- EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM. RBEP, 70(164): 86-97, jan./abr. 1989.
- experiência de Pernambuco. / Capacitação em serviço de educador de apoio: a. RBEP, 70(164): 147-51, jan./abr. 1989. / seção: Comunicações e Informações/
- expertos. / Investigación y políticas educativas en América Latina: síntesis de reunião de. RBEP, 70(165): 265-77, maio/ago. 1989. / seção: Segunda Edição/
- extensão universitária na relação universidade-população: a contribuição do campus avançado no Médio-Araguaia — Programa Integrado de Saúde Comunitária. / A. RBEP, 70(165): 297-9, maio/ago. 1989. / seção: Resenhas Críticas/
- falso progressista e tributário do liberalismo americano ou um representante do pensamento radical no Brasil? / Anísio Teixeira: um. RBEP, 70(164): 133-5, jan./abr. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- fazer didáticos. / O cotidiano da escola normal e a construção de um novo saber e um novo. RBEP, 70(165): 291-2, maio/ago. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO. RBEP, 70(164): 55-64, jan./abr. 1989.

- FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO. RBEP, 70(164): 133-5, jan./abr. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO. RBEP, 70(164): 143-6, jan./abr. 1989. / seção: Resenhas Críticas/
- FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO. RBEP, 70(165): 293-5, maio/ago. 1989. / seção: Resenhas Críticas/
- FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO. RBEP, 70(166): 428-34, set./dez. 1989.
- FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO. RBEP, 70(166): 477-82, set./dez. 1989. / seção: Resenhas Críticas/
- FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO. RBEP, 70(164): 65-85, jan./abr. 1989.
- FÍSICA. RBEP, 70(165): 224-42, maio/ago 1989.
- física e a nova lei de diretrizes e bases: subsídios para discussão. / Educação. RBEP, 70(166): 408-27, set./dez. 1989.
- fonológica de crianças das classes populares: o papel da escola. / A consciência. RBEP, 70(164): 86-97, jan./abr. 1989.
- FORMAÇÃO DE PROFESSORES. RBEP, 70(164): 35-54, jan./abr. 1989.
- FORMAÇÃO DE PROFESSORES. RBEP, 70(164): 147-51, jan./abr. 1989. / seção: Comunicações e Informações/
- FORMAÇÃO DE PROFESSORES. RBEP, 70(165): 291-2, maio/ago. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- formação de professores em serviço. / Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da. RBEP, 70(165): 189-207, maio/ago. 1989.
- FÓRUM ITINERANTE DE EDUCAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO. I. RBEP, 70(164): 147-51, jan./abr. 1989. / seção: Comunicações e Informações/
- FRACASSO ESCOLAR. RBEP, 70(164): 86-97, jan./abr. 1989.
- função suplência, no Brasil: indicações de uma pesquisa. / O ensino supletivo. RBEP, 70(166): 346-70, set./dez. 1989.
- funcionalista y la educación primaria. / El mundo de Talcott Parsons y la educación (I): el pensamiento sociológico. RBEP, 70(164): 55-64, jan./abr. 1989.
- funcionalista y la educación superior. / El mundo de Talcott Parsons y la educación (II): el pensamiento sociológico. RBEP, 70(166): 428-34, set./dez. 1989.
- FUNÇÕES DA ESCOLA. RBEP, 70(164): 55-64, jan./abr. 1989.
- fundamentais para a sua avaliação. / A morfologia do campus universitário brasileiro: as questões. RBEP, 70(166): 371-90, set./dez. 1989.
- gravidade: uma queda pouco didática. / Os livros e a. RBEP, 70(165): 224-42 maio/ago. 1989.
- GRUPO DE TRABALHO. RBEI 70(165): 265-77, maio/ago. 1989. / seção: Segunda Edição/
- HABILITAÇÃO DO SEGUNDO GRAU PARA O MAGISTÉRIO. RBEP, 70(164): 35-54, jan./abr. 1989.
- HABILITAÇÃO DE SEGUNDO GRAU PARA O MAGISTÉRIO. RBEP, 70(165): 291-2, maio/ago. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- herói às mentalidades. / Concepções de sujeito histórico no ensino de história: do. RBEP, 70(164): 136-8, jan./abr. 1989. / Seção: Notas de Pesquisas/
- HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. RBEP, 70(164): 133-5, jan./abr. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. RBEP, 70(165): 159-88, maio/ago. 1989.
- história: do herói às mentalidades. / Concepções de sujeito histórico no ensino

- fissionalização do 2º grau sob as.
RBEP, 70(165): 289-91, maio/ago.
1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- LEIS DE DIRETRIZES E BASES.
RBEP, 70(164): 99-128, jan./abr. 1989.
/ seção: Segunda Edição/
- LEIS DE DIRETRIZES E BASES.
RBEP, 70(164): 129-32, jan./abr. 1989.
/ seção: Segunda Edição/
- LEIS DE DIRETRIZES E BASES.
RBEP, 70(165): 159-88, maio/ago.
1989
- leitura na escola de 1º grau: por uma outra
leitura da leitura. / A. RBEP, 70(165):
295-7, maio/ago. 1989. / seção: Resen-
has Críticas/
- Levantamento de estudos e pesquisas sobre
a lei de profissionalização do 2º grau
sob as leis 5.692/71 e 7.044/82. RBEP,
70(165): 289-91, maio/ago. 1989. / se-
ção: Notas de Pesquisa/
- liberalismo americano ou um representante
do pensamento radical no Brasil?/ Aní-
sio Teixeira: um falso progressista e
tributário do. RBEP, 70(164): 133-5,
jan./abr. 1989. / seção: Notas de Pes-
quisa/
- LÍNGUA PORTUGUESA. RBEP,
70(165): 295-7, maio/ago. 1989. / se-
ção: Resenhas Críticas/
- linguagem. / Alfabetização e. RBEP,
70(166): 317-45, set./dez. 1989.
- LIVROS DIDÁTICOS. RBEP, 70(165):
224-42, maio/ago. 1989.
- livros e a gravidade: uma queda pouco didá-
tica. / Os. RBEP, 70(165): 224-42,
maio/ago. 1989.
- lógico-matemáticos no primeiro grau. / O
desenvolvimento de conceitos. RBEP,
70(165): 284-9, maio/ago. 1989. / se-
ção: Notas de Pesquisa/
- MAGISTÉRIO. RBEP, 70(165): 257-64,
maio/ago. 1989.
- Médio-Araguaia — Programa Integrado de
Saúde Comunitária. / A extensão uni-
versitária na relação universidade-pou-
pulação: a contribuição do campus
avanzado do. RBEP, 70(165): 297-9,
maio/ago. 1989. / seção: Resenhas Crí-
ticas/
- MEIOS DE COMUNICAÇÃO DE MAS-
SA. RBEP, 70(166): 346-79, set./dez.
1989.
- Melhoria da qualidade do ensino: o desafio
da formação de professores em serviço.
RBEP, 70(165): 189-207, maio/ago.
1989.
- MELHORIA DO ENSINO. RBEP,
70(164): 65-85, jan./abr. 1989.
mentalidades. / Concepções de sujeito his-
tórico no ensino de história: do herói
às. RBEP, 70(164): 136-8, jan./abr.
1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- MERCADO DE TRABALHO. RBEP,
70(164): 139-40, jan./abr. 1989. / seção:
Resenhas Críticas /
- mercado de trabalho. / Ensino de segundo
grau e. RBEP, 70(165): 208-23, maio/
ago. 1989.
- mérito do mestre. / Paulo Rosas: o. RBEP,
70(166): 487-91, set./dez. 1989. / seção:
Comunicações e Informações/
- mestre. / Paulo Rosas: o mérito do. RBEP,
70(166): 487-91, set./dez. 1989. / seção:
Comunicações e Informações/
- MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO.
RBEP, 70(166): 317-45, set./dez.
1989.
- MÉTODOS DE PESQUISA. RBEP,
70(164): 35-54, jan./abr. 1989.
1988. / Educação superior e pesquisa cientí-
fica na Constituição de. RBEP,
70(165): 257-64, maio/ago. 1989.
- 1988-1991. / Plano estadual de educação de
Pernambuco. RBEP, 70(165): 310,
maio/ago. 1989. / seção: Comunicações
e Informações/

- de. RBEP, 70(164): 136-8, jan./abr. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- histórico no ensino de história: do herói às mentalidades. / Concepção de sujeito. RBEP, 70(164): 136-8, jan./abr. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- indicações de uma pesquisa. / O ensino supletivo, função suplência, no Brasil. RBEP, 70(166): 346-70, set. dez. 1989.
- INFORMATIZAÇÃO DO ENSINO.** RBEP, 70(165): 243-56, maio/ago. 1989.
- INICIAÇÃO À LEITURA.** RBEP, 70(164): 86-97, jan./abr. 1989.
- INICIAÇÃO À LEITURA.** RBEP, 70(165): 295-7, maio/ago. 1989. / seção: Resenhas Críticas/
- iniciais. / A prática pedagógica na escola pública de periferia: um estudo sobre as possibilidades de aprendizagem nas séries. RBEP, 70(166): 472-75, set./dez. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- inovadora? / Institutos de educação: Uma prática pedagógica. RBEP, 70(164): 35-54, jan./abr. 1989.
- INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. Ver ESTABELECIMENTOS DE ENSINO SUPERIOR.**
- instituições de pesquisa em educação. / Seminário latino-americano de. RBEP, 70(164): 151-2, jan./abr. 1989. / seção: Comunicações e Informações/
- Institutos de educação: uma prática pedagógica inovadora? RBEP, 70(164): 35-54, jan./abr. 1989.
- INTEGRAÇÃO ESCOLA-EMPRESA.** RBEP, 70(165): 208-23, maio/ago. 1989.
- Integrado de Saúde Comunitária. / A extensão universitária na relação universidade-população: a contribuição do campus avançado do Médio-Araguaia — Programa. RBEP, 70(165): 297-9, maio/ago. 1989. / seção: Resenhas Críticas/
- international perspective. / Vocationalizing education: an. RBEP, 70(164): 141-3, jan./abr. 1989. / seção: Resenhas Críticas/
- Investigación y políticas educativas en América Latina: síntesis de reunión de expertos. RBEP, 70(165): 265-77, maio/ago. 1989. / seção: Segunda Edição/
- INVESTIMENTO EM EDUCAÇÃO.** RBEP, 70(164): 65-85, jan./abr. 1989.
- JOVEM TRABALHADOR.** RBEP, 70(164): 141-3, jan./abr. 1989. / seção: Resenhas Críticas/
- latino-americano de instituições de pesquisa em educação. / Seminário. RBEP, 70(164): 151-2, jan./abr. 1989. / seção: Comunicações e Informações/
- LEGISLAÇÃO DO ENSINO.** RBEP, 70(164): 35-54, jan./abr. 1989.
- LEGISLAÇÃO DO ENSINO.** RBEP, 70(165): 159-88, maio/ago. 1989.
- LEI 5.692. RBEP, 70(164): 7-34, jan./abr. 1989.
- LEI 5.692. RBEP, 70(164): 35-54, jan./abr. 1989.
- LEI 5.692. RBEP, 70(165): 208-23, maio/ago. 1989.
- LEI 5.692. RBEP 70(166): 346-70, set./dez. 1989.
- lei da educação. / A nova. RBEP, 70(164): 129-32, jan./abr. 1989. / seção: Segunda Edição/
- lei de diretrizes e bases: subsídios para discussão. / Educação física e a nova. RBEP, 70(166): 408-27, set./dez. 1989.
- lei de profissionalização do 2º grau sob as leis 5.692/71 e 7.044/82. / Levantamento de estudos e pesquisas sobre a. RBEP, 70(165): 289-91, maio/ago. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- leis 5.692/71 e 7.044/82. / Levantamento de estudos e pesquisas sobre a lei de pro-

- fissionalização do 2º grau sob as. RBEP. 70(165): 289-91, maio/ago. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- LEIS DE DIRETRIZES E BASES.** RBEP. 70(164): 99-128, jan./abr. 1989. / seção: Segunda Edição/
- LEIS DE DIRETRIZES E BASES.** RBEP. 70(164): 129-32, jan./abr. 1989. / seção: Segunda Edição/
- LEIS DE DIRETRIZES E BASES.** RBEP. 70(165): 159-88, maio/ago. 1989.
- leitura na escola de 1º grau: por uma outra leitura da leitura. / A. RBEP. 70(165): 295-7, maio/ago. 1989. / seção: Resenhas Críticas/
- Levantamento de estudos e pesquisas sobre a lei de profissionalização do 2º grau sob as leis 5.692/71 e 7.044/82. RBEP. 70(165): 289-91, maio/ago. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- liberalismo americano ou um representante do pensamento radical no Brasil?/ Anísio Teixeira: um falso progressista e tributário do. RBEP. 70(164): 133-5, jan./abr. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- LÍNGUA PORTUGUESA.** RBEP. 70(165): 295-7, maio/ago. 1989. / seção: Resenhas Críticas/
- linguagem. / Alfabetização e. RBEP. 70(166): 317-45, set./dez. 1989.
- LIVROS DIDÁTICOS.** RBEP. 70(165): 224-42, maio/ago. 1989.
- livros e a gravidade: uma queda pouco didática. / Os. RBEP. 70(165): 224-42, maio/ago. 1989.
- lógico-matemáticos no primeiro grau. / O desenvolvimento de conceitos. RBEP. 70(165): 284-9, maio/ago. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- MAGISTÉRIO.** RBEP. 70(165): 257-64, maio/ago. 1989.
- Médio-Araguaia — Programa Integrado de Saúde Comunitária. / A extensão universitária na relação universidade-população: a contribuição do campus avançado do. RBEP. 70(165): 297-9, maio/ago. 1989. / seção: Resenhas Críticas/
- MEIOS DE COMUNICAÇÃO DE MASSA.** RBEP. 70(166): 346-79, set./dez. 1989.
- Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. RBEP. 70(165): 189-207, maio/ago. 1989.
- MELHORIA DO ENSINO.** RBEP. 70(164): 65-85, jan./abr. 1989.
- mentalidades. / Concepções de sujeito histórico no ensino de história: do herói às. RBEP. 70(164): 136-8, jan./abr. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- MERCADO DE TRABALHO.** RBEP. 70(164): 139-40, jan./abr. 1989. / seção: Resenhas Críticas /
- mercado de trabalho. / Ensino de segundo grau e. RBEP. 70(165): 208-23, maio/ago. 1989.
- mérito do mestre. / Paulo Rosas: o. RBEP. 70(166): 487-91, set./dez. 1989. / seção: Comunicações e Informações/
- mestre. / Paulo Rosas: o mérito do. RBEP. 70(166): 487-91, set./dez. 1989. / seção: Comunicações e Informações/
- MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO.** RBEP. 70(166): 317-45, set./dez. 1989.
- MÉTODOS DE PESQUISA.** RBEP. 70(164): 35-54, jan./abr. 1989.
1988. / Educação superior e pesquisa científica na Constituição de. RBEP. 70(165): 257-64, maio/ago. 1989.
- 1988-1991. / Plano estadual de educação de Pernambuco. RBEP. 70(165): 310, maio/ago. 1989. / seção: Comunicações e Informações/

- 1964-1980. / O novo ensino superior privado no Brasil:. RBEP, 70(165): 159-88, maio/ago. 1989.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. RBEP, 70(164): 65-85, jan./abr. 1989.
- mitos. / Computadores e educação: breves comentários sobre alguns. RBEP, 70(165): 243-56, maio/ago. 1989.
- MODERNIZAÇÃO ADMINISTRATIVA. RBEP, 70(164): 99-128, jan./abr. 1989. / seção: Segunda Edição/
- morfologia do campus universitário brasileiro: as questões fundamentais para a sua avaliação. / A. RBEP, 70(166): 371-90, set./dez. 1989.
- MOVIMENTO ESTUDANTIL. RBEP, 70(166): 428-34, set./dez. 1989.
- MUDANÇAS EM EDUCAÇÃO. RBEP, 70(164): 65-85, jan./abr. 1989.
- MUDANÇAS EM EDUCAÇÃO. RBEP, 70(164): 129-32, jan./abr. 1989. / seção: Segunda Edição/
- mundo de Talcott Parsons y la educación (I): el pensamiento sociológico funcionalista y la educación primaria. / El. RBEP, 70(164): 55-64, jan./abr. 1989.
- mundo de Talcott Parsons y la educación (II): el pensamiento sociológico funcionalista y la educación superior. / El. RBEP, 70(166): 428-34, set./dez. 1989.
- National Art Education Association. / Convenção anual da. RBEP, 70(165): 301-8, maio/ago. 1989. / seção: Comunicações e Informações/
- normal e a construção de um novo saber e um novo fazer didáticos. / O cotidiano da escola. RBEP, 70(165): 291-2, maio/ago. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- noturno: compreensão do real ou o avesso da realidade? / Conteúdos do ensino. RBEP, 70(166): 467-71, set./dez. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- nova lei da educação. / A. RBEP, 70(164): 129-32, jan./abr. 1989. / seção: Segunda Edição/
- nova lei de diretrizes e bases: subsídios para discussão. / Educação física e a. RBEP, 70(166): 408-27, set./dez. 1989.
- novo ensino superior privado no Brasil: 1964-1980. / O. RBEP, 70(165): 159-88, maio/ago. 1989.
- novo saber e um novo fazer didáticos. / O cotidiano da escola normal e a construção de um. RBEP, 70(165): 291-2, maio/ago. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- Opção: trabalho. RBEP, 70(164): 139-40, jan./abr. 1989. / seção: Resenhas Críticas/
- ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL. RBEP, 70(164): 139-40, jan./abr. 1989. / seção: Resenhas Críticas/
- PAPÉIS SOCIAIS. RBEP, 70(164): 55-64, jan./abr. 1989.
- PAPÉIS SOCIAIS. RBEP, 70(166): , set./dez. 1989.
- papel da escola. / A consciência fonológica de crianças das classes populares: o. RBEP, 70(164): 86-97, jan./abr. 1989.
- PARANÁ. RBEP, 70(164): 35-54, jan./abr. 1989.
- Parsons y la educación (I): el pensamiento sociológico funcionalista y la educación primaria. / El mundo de Talcott. RBEP, 70(164): 55-64, jan./abr. 1989.
- Parsons y la educación (II): el pensamiento sociológico funcionalista y la educación superior. / El mundo de Talcott. RBEP, 70(166): 428-34, set./dez. 1989.
- Paulo Rosas: o mérito do mestre. RBEP, 70(166): 487-91, set./dez. 1989. / seção: Comunicações e Informações/
- PEDAGOGIA EXPERIMENTAL. RBEP, 70(166): 317-45, set./dez. 1989.

- pedagógica na escola pública de periferia: um estudo sobre as possibilidades de aprendizagem nas séries iniciais. / A prática. RBEP, 70(166): 472-5. set./dez. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- pedagógico brasileiro. / Pensamento. RBEP, 70(166): 477-82. set./dez. 1989. / seção: Resenhas Críticas/
- Pensamento pedagógico brasileiro. RBEP, 70(166): 477-82. set./dez. 1989. / seção: Resenhas Críticas/
- pensamento radical no Brasil? / Anísio Teixeira: um falso progressista e tributário do liberalismo americano ou um representante do. RBEP, 70(164): 133-5. jan./abr. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- pensamento sociológico funcionalista e la educación primaria. / El mundo de Talcott Parsons y la educación (I): el. RBEP, 70(164): 55-64. jan./abr. 1989.
- pensamento sociológico funcionalista e la educación superior. / El mundo de Talcott Parsons y la educación (II): el. RBEP, 70(166): 428-34. set./dez. 1989.
- periferia: um estudo sobre as possibilidades de aprendizagem nas séries iniciais: / A prática pedagógica na escola pública de. RBEP, 70(166): 472-5. set./dez. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- PERNAMBUCO. RBEP, 70(165): 279-83. maio/ago. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- Pernambuco. / Capacitação em serviço de educador de apoio: a experiência de. RBEP, 70(164): 147-51. jan./abr. 1989. / seção: Comunicações e Informações/
- Pernambuco: 1988-1991. / Plano estadual de educação de. RBEP, 70(165): 310. maio/ago. 1989. / seção: Comunicações e Informações/
- perspective. / Vocationalizing education: an international. RBEP, 70(164): 141-3. jan./abr. 1989. / seção: Resenhas Críticas/
- pescadores. / Alternativas educacionais para. RBEP, 70(165): 279-83. maio/ago. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- pesquisa. / O ensino supletivo, função suplência, no Brasil: indicações de uma. RBEP, 70(166): 346-70. set./dez. 1989.
- pesquisa científica na Constituição de 1988. / Educação superior e. RBEP, 70(165): 257-64. maio/ago. 1989.
- PESQUISA EDUCACIONAL. RBEP, 70(164): 133-5. jan./abr. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- PESQUISA EDUCACIONAL. RBEP, 70(165): 265-77. maio/ago. 1989. / seção: Segunda Edição/
- pesquisa em educação. / Seminário latino-americano de instituições de. RBEP, 70(164): 151-2. jan./abr. 1989. / seção: Comunicações e Informações/
- pesquisas sobre a lei de profissionalização do 2º grau sob as leis 5.692/71 e 7.044/82. / Levantamento de estudos e. RBEP, 70(165): 289-91. maio/ago. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO. RBEP, 70(164): 99-128. jan./abr. 1989. / seção: Segunda Edição/
- Plano estadual de educação de Pernambuco: 1988-1991. RBEP, 70(165): 310. maio/ago. 1989. / seção: Comunicações e Informações/
- POLÍTICA DA EDUCAÇÃO. RBEP, 70(164): 7-34. jan./abr. 1989.
- POLÍTICA DA EDUCAÇÃO. RBEP, 70(164): 35-54. jan./abr. 1989.
- POLÍTICA DA EDUCAÇÃO. RBEP, 70(164): 65-85. jan./abr. 1989.
- POLÍTICA DA EDUCAÇÃO. RBEP, 70(164): 99-128. jan./abr. 1989. / seção: Segunda Edição/

- POLÍTICA DA EDUCAÇÃO. RBEP, 70(164): 141-3, jan./abr. 1989. / seção: Resenhas Críticas/
- POLÍTICA DA EDUCAÇÃO. RBEP, 70(165): 159-88, maio/ago. 1989.
- POLÍTICA DA EDUCAÇÃO. RBEP, 70(165): 257-64, maio/ago. 1989.
- POLÍTICA DA EDUCAÇÃO. RBEP, 70(165): 265-77, maio/ago. 1989. / seção: Segunda Edição/
- POLÍTICA DA EDUCAÇÃO. RBEP, 70(165): 310, maio/ago. 1989. / seção: Comunicações e Informações/
- POLÍTICA DA EDUCAÇÃO. RBEP, 70(166): 346-70, set./dez. 1989.
- POLÍTICA DA EDUCAÇÃO. RBEP, 70(166): 408-27, set./dez. 1989
- POLÍTICA DA EDUCAÇÃO. RBEP, 70(166): 435-62, set./dez. 1989. / Seção: Segunda Edição/
- POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO. RBEP, 70(166): 482-6, set./dez. 1989. / seção: Resenhas Críticas/
- POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. RBEP, 70(164): 7-34, jan./abr. 1989.
- POLÍTICA DE PESQUISA. RBEP, 70(165): 257-64, maio/ago. 1989.
- POLÍTICA UNIVERSITÁRIA. RBEP, 70(165): 257-64, maio/ago. 1989.
- POLÍTICA UNIVERSITÁRIA. RBEP, 70(166): 482-6, set./dez. 1989. / seção: Resenhas Críticas/
- políticas educativas em América Latina: síntesis de reunión de expertos. / Investigación y. RBEP, 70(165): 265-77, maio/ago. 1989. / seção: Segunda Edição/
- população: a contribuição do campus avançado do Médio-Araguaia — Programa Integrado de Saúde Comunitária. / A extensão universitária na relação universidade —. RBEP, 70(165): 297-9, maio/ago. 1989. / seção: Resenhas Críticas/
- populares: o papel da escola / A consciência fonológica de crianças das classes. RBEP, 70(164): 86-97, jan./abr. 1989.
- possibilidades de aprendizagem nas séries iniciais. / A prática pedagógica na escola pública de periferia: um estudo sobre as. RBEP, 70(166): 472-5, set./dez. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- PRÁTICA DE ENSINO. RBEP, 70(164): 147-51, jan./abr. 1989 / seção: Comunicações e Informações/
- PRÁTICA DE ENSINO. RBEP, 70(165): 189-207, maio/ago. 1989.
- PRÁTICA DE ENSINO. RBEP, 70(165): 291-2, maio/ago. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- PRÁTICA DE ENSINO. RBEP, 70(166): 472-5, set./dez. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- PRÁTICA DE ENSINO. RBEP, 70(166): 477-82, set./dez. 1989. / seção: Resenhas Críticas/
- PRÁTICA PEDAGÓGICA. Ver PRÁTICA DE ENSINO.
- prática pedagógica inovadora? / Institutos de educação: uma. RBEP, 70(164): 35-54, jan./abr. 1989.
- prática pedagógica na escola pública de periferia: um estudo sobre as possibilidades de aprendizagem nas séries iniciais. / A. RBEP, 70(166): 472-5, set./dez. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- primaria. / El mundo de Talcott Parsons y la educación (I): el pensamiento sociológico funcionalista y la educación. RBEP, 70(164): 55-64, jan./abr. 1989.
- primeiro grau. / O desenvolvimento de conceitos lógico-matemáticos no. RBEP, 70(165): 284-9, maio/ago. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/

- 1º grau. / Sistema de avaliação do ensino público de. RBEP, 70(165): 308-10, maio/ago. 1989. / seção: Comunicações e Informações/
- 1º grau: por uma outra leitura da leitura. / A leitura na escola de. RBEP, 70(165): 295-7, maio/ago. 1989. / seção: Resenhas Críticas/
- privado na expansão do ensino supletivo em São Paulo. / O público e o. RBEP, 70(164): 7-34, jan./abr. 1989.
- privado no Brasil: 1964-1980. / O novo ensino superior. RBEP, 70(165): 159-88, maio/ago. 1989.
- privilegio. / Educação não é. RBEP, 70(166): 435-62, set./dez. 1989. / seção: Segunda Edição/
- PROCESSO DE ENSINO - APRENDIZAGEM. RBEP, 70(166): 472-5, set./dez. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- PROCESSO SOCIAL. RBEP, 70(166): 428-34, set./dez. 1989.
- professores em serviço. / Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de. RBEP, 70(165): 189-207, maio/ago. 1989.
- profissionalização do 2º grau sob as leis 5.692/71 e 7.044/82. / Levantamento de estudos e pesquisas sobre a lei de. RBEP, 70(165): 289-91, maio/ago. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- Programa Integrado de Saúde Comunitária. / A extensão universitária na relação universidade-população: a contribuição do campus avançado do Médio-Araguaia —. RBEP, 70(165): 297-9, maio/ago. 1989. / seção: Resenhas Críticas/
- progressista e tributário do liberalismo americano ou um representante do pensamento radical no Brasil? / Anísio Teixeira: um falso. RBEP, 70(164): 133-5, jan./abr. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- PROJETO ESPECIAL DE REGIONALIZAÇÃO EDUCATIVA. RBEP, 70(164): 152, jan./abr. 1989. / seção: Comunicações e Informações/
- PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM. RBEP, 70(166): 317-45, set./dez. 1989.
- PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO. RBEP, 70(165): 284-9, maio/ago. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- pública de periferia: um estudo sobre as possibilidades de aprendizagem nas séries iniciais. / A prática pedagógica na escola. RBEP, 70(166): 472-5, set./dez. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- público de 1º grau. / Sistema de avaliação do ensino. RBEP, 70(165): 308-10, maio/ago. 1989. / seção: Comunicações e Informações/
- público e o privado na expansão do ensino supletivo em São Paulo. / O. RBEP, 70(164): 7-34, jan./abr. 1989.
- QUALIDADE DA EDUCAÇÃO. RBEP, 70(164): 65-85, jan./abr. 1989.
- QUALIDADE DO ENSINO. RBEP, 70(164): 147-51, jan./abr. 1989. / seção: Comunicações e Informações/
- qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. / Melhoria da. RBEP, 70(165): 189-207, maio/ago. 1989.
- QUALIFICAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS. RBEP, 70(164): 147-51, jan./abr. 1989. / seção: Comunicações e Informações/
- questões fundamentais para a sua avaliação. / A morfologia do campus universitário brasileiro: as. RBEP, 70(166): 371-90, set./dez. 1989.
- Racismo e sexismo nas escolas. RBEP, 70(166): 463-6, set./dez. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/

- radical no Brasil? / Anísio Teixeira: um falso progressista e tributário do liberalismo americano ou um representante do pensamento. RBEP, 70(164): 133-5, jan./abr. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- RADIODIFUSÃO EDUCATIVA.** RBEP, 70(166): 346-70, set./dez 1989.
- real ou avesso da realidade? / Conteúdos do ensino noturno: compreensão do. RBEP, 70(166): 467-71, set./dez. 1989. / seção: Notas de pesquisa/
- realidade? / Conteúdos do ensino noturno: compreensão do real ou o avesso da. RBEP, 70(166): 467-71, set./dez. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- RECURSOS FINANCEIROS.** RBEP, 70(164): 65-85, jan./abr. 1989.
- RED LATINOAMERICANA DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EN EDUCACIÓN.** Ver REDUC.
- REDE LATINO-AMERICANA DE FORMAÇÃO E DOCUMENTAÇÃO EM EDUCAÇÃO.** Ver REDUC.
- REDUC.** RBEP, 70(164): 151-2, jan./abr. 1989. / seção: Comunicações e Informações/
- REDUC.** RBEP, 70(165): 265-77, maio/ago. 1989. / seção: Segunda Edição/
- Reforma das secretarias estaduais de educação e cultura: dificuldades e caminhos. RBEP, 70(164): 99-128, jan./abr. 1989. / seção: Segunda Edição/
- REFORMA UNIVERSITÁRIA.** RBEP, 70(165): 159-88, maio/ago. 1989.
- REFORMA UNIVERSITÁRIA.** RBEP, 70(166): 482-6, set./dez. 1989. / seção: Resenhas Críticas/
- reformanda. / A universidade. RBEP, 70(166): 482-6, set./dez. 1989. / seção: Resenhas Críticas/
- REGIONALIZAÇÃO DO ENSINO.** RBEP, 70(164): 152, jan./abr. 1989. / seção: Comunicações e Informações/
- regionalização educativa. / Seminário sobre. RBEP, 70(164): 152, jan./abr. 1989. / seção: Comunicações e Informações/
- RELAÇÃO ALUNO-ESCOLA.** RBEP, 70(166): 467-71, set./dez. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- RELAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE.** RBEP, 70(166): 467-71, set./dez. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- relação universidade-população: a contribuição do campus avançado do Médio-Araguaia — Programa Integrado de Saúde Comunitária. / A extensão universitária na. RBEP, 70(165): 297-9, maio/ago. 1989. / seção: Resenhas Críticas/
- RENDIMENTO ESCOLAR.** RBEP, 70(166): 317-45, set./dez. 1989.
- representante do pensamento radical no Brasil? / Anísio Teixeira: um falso progressista e tributário do liberalismo americano ou um. RBEP, 70(164): 133-5, jan./abr. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- reunião de expertos. / Investigación y políticas educativas en América Latina: síntesis de. RBEP, 70(165): 265-77, maio/ago. 1989. / seção: Segunda Edição/
- RIO DE JANEIRO.** RBEP, 70(164): 35-54, jan./abr. 1989.
- RIO DE JANEIRO.** RBEP, 70(166): 467-71, set./dez. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- Rosas: o mérito do mestre. / Paulo. RBEP, 70(166): 487-91, set./dez. 1989. / seção: Comunicações e Informações/
- saber e um novo fazer didáticos. / O cotidiano da escola normal e a construção de um novo. RBEP, 70(165): 291-2, maio/ago. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/

- SÃO PAULO. RBEP, 70(166): 472-5, set./dez. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- São Paulo. / O público e o privado na expansão do ensino supletivo em. RBEP, 70(164): 7-34, jan./abr. 1989.
- Saúde Comunitária. / A extensão universitária na relação universidade-população: a contribuição do campus avançado do Médio-Araguaia — Programa Integrado de. RBEP, 70(165): 297-9, maio/ago. 1989. / seção: Resenhas Críticas/
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. RBEP, 70(166): 467-71, set./dez. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- secretarias estaduais de educação e cultura: dificuldades e caminhos. / Reforma das. RBEP, 70(164): 99-128, jan./abr. 1989. / seção: Segunda Edição/
- segundo grau e mercado de trabalho. / Ensino de. RBEP, 70(165): 208-23, maio/ago. 1989.
- 2º grau sob as leis 5.692/71 e 7.044/82. / Levantamento de estudos e pesquisas sobre a lei de profissionalização do. RBEP, 70(165): 289-91, maio/ago. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- Seminário latino-americano de instituições de pesquisa em educação. RBEP, 70(164): 151-2, jan./abr. 1989. / seção: Comunicações e Informações/
- Seminário sobre regionalização educativa. RBEP, 70(164): 152, jan./abr. 1989. / seção: Comunicações e Informações/
- séries iniciais. / A prática pedagógica na escola pública de periferia: um estudo sobre as possibilidades de aprendizagem nas. RBEP, 70(166): 472-5, set./dez. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- serviço. / Melhoria da qualidade do ensino: o desatino da formação de professores em. RBEP, 70(165): 189-207, maio/ago. 1989.
- serviço de educador de apoio: a experiência de Pernambuco. / Capacitação em. RBEP, 70(164): 147-51, jan./abr. 1989. / seção: Comunicações e Informações/
- sexismo nas escolas. / Racismo e. RBEP, 70(166): 463-6, set./dez. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- síntese de reunião de expertos. / Investigação e políticas educativas em América Latina:. RBEP, 70(165): 265-77, maio/ago. 1989. / seção: Segunda Edição/
- Sistema de avaliação do ensino público de 1º grau. RBEP, 70(165): 308-10, maio/ago. 1989. / seção: Comunicações e Informações/
- SISTEMA DE FORMAÇÃO PROFSSIONAL. RBEP, 70(164): 141-3, jan./abr. 1989. / seção: Resenhas Críticas/
- SOCIALIZAÇÃO. RBEP, 70(166): 428-34, set./dez. 1989.
- SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO. RBEP, 70(164): 55-64, jan./abr. 1989.
- SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO. RBEP, 70(166): 428-34, set./dez. 1989.
- sociológico funcionalista y la educación primaria. / El mundo de Talcott Parsons y la educación (I): el pensamiento. RBEP, 70(164): 55-64, jan./abr. 1989.
- sociológico funcionalista y la educación superior. / El mundo de Talcott Parsons y la educación (II): el pensamiento. RBEP, 70(166): 428-34, set./dez. 1989.
- subsídios para discussão. / Educação física e a nova lei de diretrizes e bases:.. RBEP, 70(166): 408-27, set./dez. 1989.
- sujeito histórico no ensino de história: do herói às mentalidades./ Concepções de. RBEP, 70(164): 136-8, jan./abr. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/

- superior. / El mundo de Talcott Parsons y la educación (II): el pensamiento sociológico funcionalista y la educación. RBEP, 70(166): 428-34, set./dez. 1989.
- superior e pesquisa científica na Constituição de 1988. / Educação. RBEP, 70(165): 257-64, maio/ago. 1989.
- superior privado no Brasil: 1964-1980. / O novo ensino. RBEP, 70(165): 159-88, maio/ago. 1989.
- SUPERVISOR DE PRÁTICAS DE ENSINO. RBEP, 70(164): 147-51, jan./abr. 1989. / seção: Comunicações e Informações/
- SUPERVISOR ESCOLAR. RBEP, 70(164): 147-51, jan./abr. 1989. / seção: Comunicações e Informações/
- SUPLÊNCIA. RBEP, 70(164): 7-34, jan./abr. 1989.
- suplência, no Brasil: indicações de uma pesquisa. / O ensino supletivo, função. RBEP, 70(166): 346-70, set./dez. 1989.
- supletivo em São Paulo. / O público e o privado na expansão do ensino. RBEP, 70(164): 7-34, jan./abr. 1989.
- supletivo, função suplência, no Brasil: indicações de uma pesquisa. / O ensino. RBEP, 70(166): 346-70, set./dez. 1989.
- surdo. / Quem tem boca vai a Roma, e quem não tem?: alternativas na educação do. RBEP, 70(166): 391-407, set./dez. 1989.
- Talcott Parsons y la educación (I): el pensamiento sociológico funcionalista y la educación primaria. / El mundo de. RBEP, 70(164): 55-64, jan./abr. 1989.
- Talcott Parsons y la educación (II): el pensamiento sociológico funcionalista y la educación superior. / El mundo de. RBEP, 70(166): 391-407, set./dez. 1989.
- Teixeira: um falso progressista e tributário do liberalismo americano ou um representante do pensamento radical no Brasil? / Anísio. RBEP, 70(164): 133-5, jan./abr. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- TELEVISÃO EDUCATIVA. RBEP, 70(166): 346-70, set./dez. 1989.
- TENDÊNCIAS DA POLÍTICA EDUCACIONAL. RBEP, 70(164): 129-32, jan./abr. 1989. / seção: Segunda Edição/
- TENDÊNCIAS DO DESENVOLVIMENTO EDUCATIVO. RBEP, 70(164): 129-32, jan./abr. 1989. / seção: Segunda Edição/
- TEORIA DA EDUCAÇÃO. RBEP, 70(164): 133-5, jan./abr. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- TEORIA DA EDUCAÇÃO. RBEP, 70(166): 477-82, set./dez. 1989. / seção: Resenhas Críticas/
- trabalho. / Ensino de segundo grau e mercado de. RBEP, 70(165): 208-23, maio/ago. 1989.
- trabalho. / Opção. RBEP, 70(164): 139-40, jan./abr. 1989. / seção: Resenhas Críticas/
- TREINAMENTO DE PROFESSORES. RBEP, 70(165): 189-207, maio/ago. 1989.
- TREINAMENTO EM SERVIÇO. RBEP, 70(165): 189-207, maio/ago. 1989.
- tributário do liberalismo americano ou um representante do pensamento radical no Brasil? / Anísio Teixeira: um falso progressista e um. RBEP, 70(164): 133-5, jan./abr. 1989. / seção: Notas de Pesquisa/
- UNE. Ver UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES.
- UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES. RBEP, 70(165): 159-88, maio/ago. 1989.

- UNIVERSIDADE. RBEP, 70(166): 371-90, set./dez. 1989.
- UNIVERSIDADE. RBEP, 70(166): 428-34, set./dez. 1989.
- universidade. / Conceção do educador e da. RBEP, 70(165): 293-5, maio/ago. 1989. / seção: Resenhas Críticas/
- universidade-população: a contribuição do campus avançado do Médio-Araguaia — Programa Integrado de Saúde Comunitária. / A extensão universitária na relação. RBEP, 70(165): 297-9, maio/ago. 1989. / seção: Resenhas Críticas/
- universidade reformanda. / A. RBEP, 70(166): 482-6, set./dez. 1989. / seção: Resenhas Críticas/
- universitária na relação universidade-população: a contribuição do campus avançado do Médio-Araguaia — Programa Integrado de Saúde Comunitária. / A extensão. RBEP, 70(165): 297-9, maio/ago. 1989. / seção: Resenhas Críticas/
- universitário brasileiro: as questões fundamentais para a sua avaliação. / A morfologia do campus. RBEP, 70(166): 371-90, set./dez. 1989.
- Vocationalizing education: an international perspective. RBEP, 70(164): 141-3, jan./abr. 1989. / seção: Resenhas Críticas/

Instruções aos colaboradores

A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos publica artigos inéditos – resultantes de estudos, pesquisas e experiências relacionadas à educação e áreas afins –, informes parciais de pesquisas em desenvolvimento, resenhas críticas de lançamentos recentes e notas relativas a eventos e fatos atuais da educação brasileira. Publica também, em reedição, trabalhos relevantes que se caracterizem como fundamentais à compreensão da evolução histórica da educação ou ligados a aspectos de educação comparada, desde que, para isto, haja autorização expressa do editor original.

A publicação de qualquer matéria está subordinada à prévia aprovação do Comitê Editorial do INEP e ao atendimento das condições abaixo especificadas:

- 1) Originais datilografados em espaço 2, com 30 linhas por lauda e extensão máxima de 30 laudas. Trabalhos mais extensos poderão ser aceitos mediante justificação prévia.
- 2) As ilustrações devem ser limitadas à compreensão e elucidação do texto. Fotos, gráficos, desenhos, mapas e listagens de computador somente serão aceitos se em condições de fiel reprodução.
- 3) Os artigos deverão ser acompanhados de resumo em português com 15 linhas no máximo (meia lauda) e, se possível, das respectivas versões em inglês, francês e espanhol.
- 4) As referências bibliográficas devem ser completas e elaboradas, preferencialmente, de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) – NB-66.
- 5) Devem constar do trabalho informações quanto à titulação acadêmica do autor, instituição outorgante, atividades que desempenha e instituição a que está vinculado.
- 6) Textos para reedição deverão ser apresentados na forma originalmente publicada, de modo a ficar assegurada a indicação da fonte primitiva. No caso de tradução ou forma fotocopiada, anexar cópia da folha de rosto da publicação original.
- 7) As colaborações deverão ser encaminhadas à Coordenadoria de Editoração e Divulgação do INEP, através da Caixa Postal 04/0366 – 70312 – Brasília, DF.