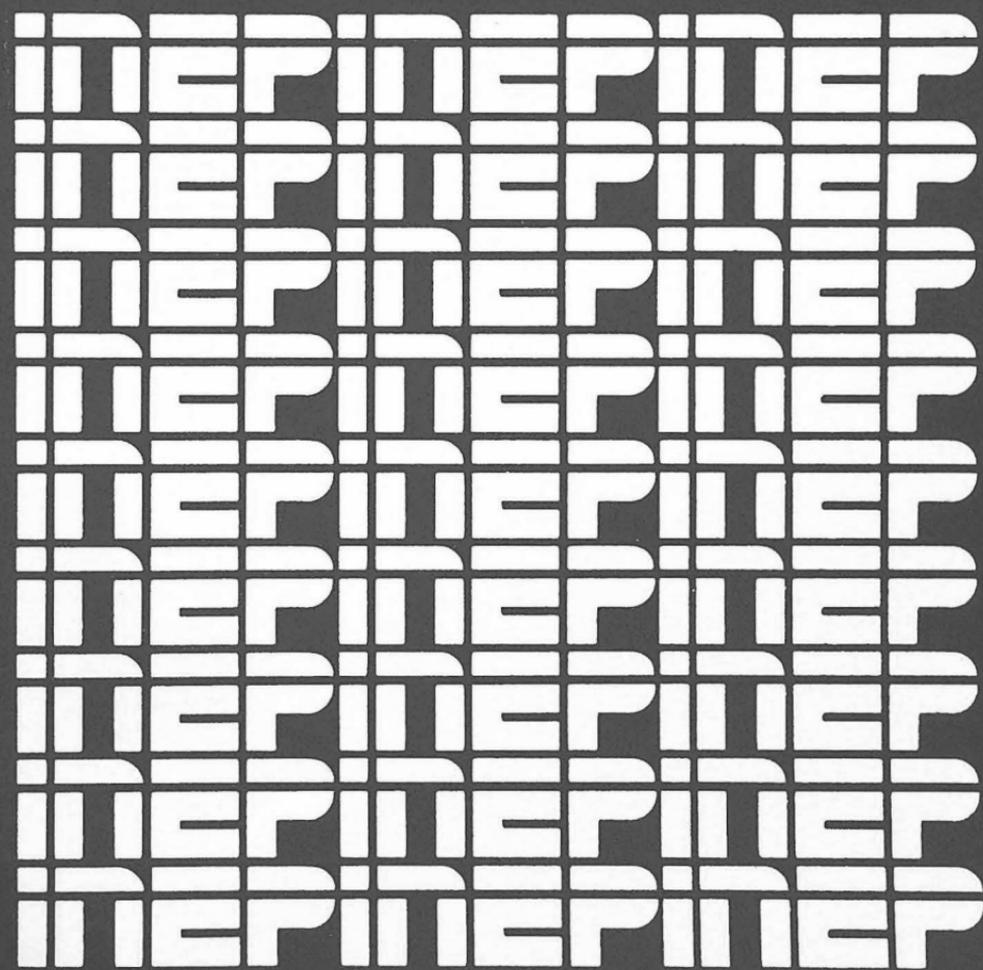


REVISTA BRASILEIRA DE

ESTUDOS

PEDAGÓGICOS

167-168-169



MEC

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

PRESIDENTE DA REPÚBLICA
Fernando Collor

MINISTRO DA EDUCAÇÃO
Carlos Chiarelli

390

Senhores assinantes e leitores

A atual administração do **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP**, que tomou posse a 28 de junho de 1990, vem de público informar Vossas Senhorias sobre o real esforço feito na recuperação dos prazos de periodicidade das revistas e publicações por ele editadas.

Ao mesmo tempo que agradece aos assinantes e leitores a paciente espera, reitera sua firme disposição de, em breve espaço de tempo, regularizar todos os prazos vencidos.

Dando início ao cumprimento deste compromisso, o INEP, por ocasião do Encontro Internacional sobre Alfabetização e Cidadania, a ser realizado em Brasília, de 3 a 5 de maio de 1991, faz o lançamento do v. 71 da **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP**, constituído pelos nºs **167, 168 e 169** e do nº **46** do **Em Aberto**, com a certeza de que eles contribuirão para a informação e a atualização dos trabalhadores da educação.

A Direção

REVISTA BRASILEIRA DE

ESTUDOS

PEDAGÓGICOS

167-168-169

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS
E PESQUISAS EDUCACIONAIS

DIRETOR-GERAL
João Ferreira

COORDENADORA DE DIVULGAÇÃO E INFORMAÇÕES
BIBLIOGRÁFICAS EM EDUCAÇÃO
Wânia de Aragão Costa Rigueira

SERVIÇO DE DIVULGAÇÃO DE ESTUDOS E PESQUISAS
EM EDUCAÇÃO
Sílvia Maria Galliac Saavedra
Maria Francisca Teresa F. de Oliveira França

EDITOR
Walter Esteves Garcia

EDITORA-EXECUTIVA
Maria Francisca Teresa F. de Oliveira França

REVISTA BRASILEIRA DE

ESTUDOS

PEDAGÓGICOS

167-168-169

COMITÉ EDITORIAL

Elizabeth Cassimiro
Esther Buffa
Ilma Passos Alencastro Veiga
Léa Pinheiro Paixão
Maria Helena Silveira
Pedro Goergen
Sofia Lerche Vieira
Vicente de Paulo Carvalho Madeira
Walter Esteves Garcia (Editor)

SECRETARIA EDITORIAL

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

EDIÇÃO DE TEXTO

Maria Francisca Teresa F. Oliveira França
Maria Thereza Leandro Nogueira

ASSISTENTE DE PRODUÇÃO

Antônio Bezerra Filho (Colaboração)
Tânia Maria Castro

REDAÇÃO

Arsênio Canisio Becker

REVISÃO

Eveline Silva de Assis
Jair Santana Moraes
Tânia Maria Castro

TRADUÇÕES E VERSÕES

Amábilie Pierroti — Francês
Ana Maria de Aragão Costa Martins — Inglês
Llerme Irene F. Vasquez Becker — Espanhol
Therezinha Felix Cardoso — Inglês

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Maria Ângela Torres Costa e Silva
Regina Célia Soares

PROJETO GRÁFICO

Darlan Rosa

DISTRIBUIÇÃO E DIVULGAÇÃO

Suely Macedo

SERVIÇOS EDITORIAIS

Celi Rosália Soares de Melo
Mirian Santos Vieira

ENDEREÇO

INEP
Campus da UnB — Acesso Sul
Asa Norte
70910 — Brasília-DF — Brasil
C. Postal 04 0366
70312 — Brasília-DF — Brasil

PERIODICIDADE

Quadrimestral
Os números 167, 168 e 169 foram montados num só volume, contendo sumários independentes.

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.

Os números 167, 168 e 169 foram montados num só volume, contendo sumários independentes.

ISSN 0034-7183

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

REVISTA BRASILEIRA DE

ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Getulio Vargas
CIBEC - PERIÓDICO
Nº *35271* *Per*
ORIGEM: *deca*
DATA: *1 1*

167

SUMÁRIO

Col Col Per 71512

ESTUDOS

Guia Preliminar de Fontes para a História da Educação Brasileira:
Reconstituição de uma Experiência
Clarice Nunes *38654* 7

Estilos de Desempenho de Professoras da Primeira Série e seus Efeitos sobre
a Aprendizagem da Leitura
Lair Levi Buarque *38653* 32

Fundamentos da Educação Física Escolar
Carmen Lúcia Soares *38652* 51

SEGUNDA EDIÇÃO

A Escola Pública, Universal e Gratuita
Anísio Teixeira *38651* 69

NOTAS DE PESQUISAS

PROEM — Programas de Estudos e Pesquisas no Ensino da Matemática
O Papel da Pesquisa na Formação do Futuro Professor 93

Curso Normal do DF — Processo de Mudança 98

RESENHAS CRÍTICAS 103

COMUNICAÇÕES E INFORMAÇÕES 105

Guia preliminar de fontes para a história da educação brasileira: reconstituição de uma experiência

Clarice Nunes

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ)

Relato de experiência-piloto realizada no Rio de Janeiro, que pretendeu favorecer a expansão do conhecimento das fontes de história da educação e, conseqüentemente, forçar o crescimento da historiografia. Apresenta o mapeamento horizontal dos acervos de 41 instituições, incluindo arquivos públicos e privados, núcleos e centros de documentação, museus e bibliotecas e faz uma apreciação sobre os acervos documentais privados de trinta escolas. Comenta a metodologia utilizada na elaboração do Guia Preliminar de Fontes para a História da Educação Brasileira.

Introdução

A idéia de realizar um estudo piloto, no Rio de Janeiro, para o levantamento de fontes documentais em História da Educação Brasileira, surgiu como fruto da reunião do Grupo de Trabalho de História da Educação, na IX Reunião Anual da ANPED, realizada em junho de 1986. Parecia-nos fundamental que os pesquisadores da área tivessem não só um conhecimento sistemático dos acervos existentes, como também uma idéia da trajetória de sua constituição.

A maior utilidade desse trabalho consistia, ao nosso ver, na organização e socialização das informações levantadas, uma vez que os pesquisadores passariam a dispor de um conjunto de referências articulado, passível de constante atualização, o que, sem dúvida, lhes faria economizar tempo e esforços. Num primeiro momento havíamos pensado em elaborar um **Repertório Documental**, o que exigiria um detalhamento de informação que, infelizmente, a experiência de pesquisa, demonstrou inviável. Optamos, então, por um **Guia Preliminar de Fontes**.

O **Guia** é um instrumento que o pesquisador pode usar para informar-se sobre a localização, a disponibilidade e as condições de manipulação de acervos necessários à elaboração da sua pesquisa. É **preliminar** na medida em que este rastreamento tem o caráter de abrir caminho

para outras investigações que o aprimorem no sentido de atualizá-lo, enriquecê-lo e, portanto, ampliá-lo. É de **fontes**, entendendo-se com este termo, o conjunto de documentos que possam proporcionar, independente da data da sua produção, recepção e organização numa determinada instituição, ou da forma e do seu suporte material, informações pertinentes à história da educação brasileira.

O Guia Preliminar de Fontes em História da Educação Brasileira reuniu informações de instituições, compreendendo arquivos públicos e privados, museus, bibliotecas e centros de documentação. Nosso objetivo neste texto é socializar a experiência que vivemos ao elaborá-lo, para que possa servir de ponto de partida a outras equipes de pesquisa interessadas em trabalho semelhante. Dividimos a exposição em dois momentos. No primeiro, abordaremos questões relativas ao processo de investigação e, no segundo, faremos um balanço dos resultados obtidos. Dessa forma esperamos oferecer modesta contribuição no sentido de revelar a potencialidade do uso científico e social dos registros encontrados, bem como a possibilidade de serem trilhados novos caminhos de investigação no campo da história da educação.

Limites e possibilidades na experiência de elaboração do guia

A equipe básica que trabalhou no projeto foi constituída pelos mes-trandos em educação Haydée da Graça F. de Figueiredo e Maria Clara Lanari Bó e pela estudante de graduação Isaura Cristina Campos, todos estudantes da PUC/RJ. Tivemos a consultoria do professor e pesquisador em história, Marcus Venício Toledo Ribeiro; do professor e pesquisador em história da educação, José Silvério Bahia Horta e da arquivista Mônica Medrado.

Os trabalhos se iniciaram com a elaboração de um inventário das instituições a serem investigadas. Em seguida, visitamos algumas delas e levantamos dados para a confecção de um questionário básico que serviria como nosso instrumento de trabalho em campo. O teste deste instrumento e o seu confronto com questionários utilizados na preparação de outros guias levaram-nos a reelaborá-lo.¹

O questionário definitivo teve o objetivo de levantar informações sobre a história da instituição e do seu acervo, bem como sobre a natureza

¹ Muito nos valeu, na elaboração do questionário, da experiência de Mônica Medrado, autora do questionário aplicado aos arquivos privados da cidade do Rio de Janeiro, avaliados pelo Programa Nacional de Preservação da Documentação Histórica — Pró-documento e cujos resultados foram divulgados em 1986. Com pequenas modificações sugeridas pelo trabalho em campo e pelos objetivos da nossa pesquisa, o questionário elaborado, incluindo sua descrição, reproduzem o excelente trabalho realizado pela arquivista.

dos documentos, organização, quantificação, datas-limite, armazenamento e estado de conservação das fontes documentais.

A primeira parte do questionário visa à identificação (nome) e localização (endereço e telefone) da instituição, além de um breve histórico a seu respeito. O histórico recupera a data de fundação, origens, mudanças de sede ou alterações de caráter jurídico-administrativo que porventura tenham ocorrido. Para coleta dessas informações, além do questionário, foi solicitado às instituições o material de divulgação disponível, escrito ou impresso, a fim de oferecer subsídios à reconstituição de sua história e compreensão de seus objetivos.

A segunda parte do questionário diz respeito aos dados relativos às condições de acesso (aberto à consulta; aberto à consulta com restrições e/ou exigências; fechado à consulta), horário para consulta, identificação do responsável imediato pelo arquivo ou biblioteca — caso haja — e do funcionário entrevistado para aplicação do questionário técnico. Ainda na segunda parte há informações referentes às origens, à constituição e organização do arquivo ou biblioteca e também sobre as possíveis transferências do acervo ou parte dele, caso não tenha permanecido junto à sede institucional. Estes dados auxiliam a avaliar o lugar, o papel e, em parte, a concepção que a instituição tem sobre o arquivo ou biblioteca, permitindo inferir considerações sobre centralização, descentralização e dispersão de documentos.

Seguem-se dados relativos às datas-limite do acervo, sua natureza e quantificação aproximada. Estas informações quando conjugadas remetem a considerações importantes que dizem respeito à teoria das três idades², à existência de fundos fechados e à constatação da perda de documentos. A caracterização da natureza do acervo abrange o gênero da documentação existente (textual — escrita/impressa — cartográfica, iconográfica, filmográfica e sonora) e as respectivas espécies documentais encontradas (ofícios, cartas, memorandos, diários, atas, livros de registro, estatutos, regimentos, balancetes, relatórios, etc.).

Os itens relativos ao arranjo e à produção de instrumentos de pesquisa identificam alguns exemplos que devem ser assinalados em caso afirmativo. Deve-se indicar o critério adotado (estrutural, temático, tipologia documental, etc.) para a ordenação física do acervo ou parte dele, assim como o(s) tipo(s) de instrumento(s) (inventários, índices, fichários, etc.) de que dispõem as instituições visitadas para a recuperação da informação. Na hipótese do acervo não se encontrar organizado, porém parcial ou totalmente identificado, menciona-se esta informação como arranjo.

² De acordo com a concepção das três idades — corrente, intermediária e permanente —, o arquivo permanente ou de custódia guarda os documentos que devem ser preservados de acordo com seu valor probatório e informativo.

Ressaltamos, ainda, itens que revelam a existência ou não de normas adotadas para o descarte e a microfilmagem de documentos, ou seja: se a microfilmagem atende parte ou todo o acervo; se há eliminação após a microfilmagem; se a instituição dispõe de uma tabela de temporalidade que regule os estágios de arquivamento; se o descarte, caso ocorra, obedece a essa tabela ou a critérios e formas de controle que o orientam; se já houve perda acidental de documentos e sob que condições isto ocorreu.

Por último, seguem-se os itens relativos aos tipos de mobiliário existentes, às formas de acondicionamento adotadas e às condições físicas da documentação, discriminando-se diferentes características de deterioração encontradas. Esses tópicos vêm acompanhados de uma avaliação conclusiva, feita pelo pesquisador que aplicou o questionário sobre o estado geral de conservação do acervo.

Ainda o questionário indica se a instituição tem publicações próprias e, em sua parte final, prevê espaço para anotações complementares e outras observações de caráter geral.

Durante a elaboração do questionário tivemos o cuidado de registrar, de um modo sucinto, as instruções para o seu preenchimento, uma vez que pretendíamos uma certa homogeneização na sua compreensão e na atuação dos pesquisadores durante a coleta de dados. A sua aplicação em campo trouxe problemas e revelou possibilidades que comentaremos a seguir.

Embora o caráter desse instrumento fosse abrangente, tornou-se, em determinadas circunstâncias, uma camisa-de-força para certas instituições visitadas, particularmente aquelas cuja organização diferia bastante dos padrões arquivísticos nele subentendidos. Isso ficou claro no caso da Fundação de Assistência ao Estudante. Acrescente-se, também, o fato de que, pensado inicialmente para o arquivo, foi adaptado, no momento da sua aplicação, às bibliotecas, museus e centros de documentação.

A relação que os informantes mantiveram com o questionário variou de acordo com o nível de organização e importância que atribuem à sua própria atividade. Dessa forma, as instituições mais organizadas e experientes esforçaram-se, através dos seus funcionários, para fornecer informações detalhadas e não pouparam esforços no atendimento às solicitações da equipe. É o caso do Centro de Pesquisa e Documentação da Fundação Getúlio Vargas, do Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro e da Fundação Casa de Rui Barbosa, para citar alguns exemplos.

As instituições menos organizadas estabeleceram com o questionário uma relação desconfortável, o que evidenciou a resistência e elaboração de uma imagem depreciativa que as respostas (ou a ausência delas) poderiam sugerir. Passaram a usá-lo como meio de aumentar a distância do pesquisador em relação à realidade institucional, sempre alegando "falta

de tempo e disponibilidade” para o contato direto. Dessa forma, optaram pela resposta escrita, exigindo uma ampliação do tempo de resposta e sucessivos telefonemas e visitas do pesquisador para recuperá-lo.

O receio de passar uma imagem pouco condizente com o caráter da instituição obrigou muitos funcionários a “prenderem” o questionário com o intuito de submetê-lo à apreciação e aprovação de seus chefes imediatos, o que também acarretou a dilatação do tempo gasto no andamento do trabalho. Em várias ocasiões, ainda, os questionários eram respondidos apenas parcialmente, exigindo dos pesquisadores esforços adicionais para o preenchimento dos itens deixados em branco.

Algumas instituições só responderam ao instrumento à medida que certas exigências foram cumpridas pelos pesquisadores, como registrar, para a instituição, o caráter da solicitação e a justificativa da mesma. Foi o caso da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Outras, sem apelar para a formalidade, só responderam aos pesquisadores após contatos reiterados em que a desconfiança foi se diluindo. Nestes casos, a simples presença do pesquisador era potencialmente ameaçadora e o questionário reforçava essa impressão.

Alguns itens do questionário tiveram seu preenchimento comprometido. Assim, a inexistência de material registrado referente à história das instituições e seus acervos, aliada à desinformação dos funcionários encarregados de responder ao questionário, levaram, em certas situações, a uma coleta empobrecida de dados. No que diz respeito à quantificação de documentos, a coleta não foi uniforme devido ao estado diferenciado na organização das informações. Finalmente em algumas instituições, a equipe priorizou, na avaliação do acervo, apenas os aspectos físicos dos documentos, deixando de lado questões relativas a cuidados e procedimentos adotados.

De qualquer forma, o questionário teve uma função pedagógica, isto é, funcionou como um estímulo, tanto para o informante quanto para o pesquisador, no sentido de sensibilizá-los contra a desorganização, dispersão e destruição dos registros documentais. Ampliou-se principalmente a consciência do pesquisador, mais voltado para o uso da documentação, no sentido de alargar sua compreensão sobre a importância da preservação das fontes e o sentido novo que ganham se é respeitada a organicidade do conjunto no qual estão inseridas. Embora não tivéssemos pretendido transformá-lo num instrumento de trabalho que se esgotasse em si mesmo, as dificuldades emergentes, já descritas, praticamente obrigaram-nos, em grande parte dos casos, a contar exclusivamente com ele.

Pretendíamos, prioritariamente, aplicar nosso instrumento de pesquisa em instituições sediadas no município do Rio de Janeiro. No entanto, as pistas levantadas e o fato de dois pesquisadores morarem, respectiva-

mente, em São Gonçalo e Correias levaram-nos a incluir, no nosso rol, instituições sediadas em Niterói e Petrópolis, dada sua proximidade com as cidades anteriormente citadas. Resolvemos, ainda, não delimitar o período temporal a ser investigado pois julgamos que, pelo fato de ser o primeiro trabalho do gênero na área, deveríamos ampliar, na medida do possível, o leque de opções. Escolhemos, portanto, instituições que — respeitada a viabilidade de acesso — tivessem, dentro do Estado do Rio de Janeiro, acervos significativos para a história da educação brasileira. Os questionários foram aplicados de dezembro a outubro de 1988.

Além deles, os pesquisadores usaram um caderno de campo para anotações, bastante útil na reflexão empreendida sobre os limites e possibilidades de confecção do Guia.³

Gostaríamos de comentar, ainda, os limites e as possibilidades que se revelaram no que diz respeito à formação e ao nível de experiência dos pesquisadores e às características específicas dos informantes e instituições visitadas.

O rendimento das atividades desenvolvidas pelos pesquisadores foi afetado pela dificuldade que tiveram em mover-se dentro das instituições visitadas, particularmente dos arquivos, e em dominar seu vocabulário técnico.

A superação dessa situação exigiu que os pesquisadores revissem criticamente sua experiência discente. De fato essa situação reflete, de um lado, as condições de produção intelectual dos programas de pós-graduação e, de outro, a ausência da produção a nível de graduação, particularmente no que diz respeito à pesquisa histórica, que envolve o contato com os acervos existentes. Nenhum dos dois cursos instrumentaliza-os para essa tarefa. Mesmo quando há interesse por parte dos alunos eles se vêem sozinhos, pois não encontram possibilidade de trocar idéias com professores afeitos ao *métier* do historiador e do arquivista. A dificuldade no manejo de catálogos e inventários, o desconhecimento da história dos arquivos nos quais são levados a fazer o seu trabalho obrigam-lhes a um grande esforço pessoal, do ponto de vista físico e psicológico.

Os estudantes engajados nesse projeto aprenderam a valorizar as fontes primárias e a sua preservação, a identificar e a relacionar fontes primárias e secundárias, a avaliar, mesmo que precariamente, o nível de organização das instituições-memória em nossa sociedade e a dominar um vocabulário próprio de comunicação com as instituições de informação, além de visualizar o quanto é necessário e urgente avançar no conhecimento da história da educação brasileira.

Estes resultados ao nível da formação do próprio pesquisador foram

3 Muito nos beneficiamos dos relatos que, a nosso pedido, fizeram Haydée Figueiredo e Maria Clara Lanari Bó.

sendo gradativamente construídos quando cada um se dispôs a discernir na prática a lógica das instituições visitadas e a confrontá-las entre si. As dificuldades encontradas, examinadas à luz das reuniões da equipe, levaram-lhes a formular perguntas, algumas das quais são de fundamental importância, não só para a discussão de uma política de seleção, descarte e acesso à informação, mas também para a compreensão da necessidade de intercâmbio entre historiadores, arquivistas e educadores para a produção de uma história da educação menos estereotipada, capaz de estabelecer efetivamente o diálogo entre as fontes e a teoria. Eis algumas dessas indagações: Quem decide os critérios de seleção de documentos? Quais são esses critérios? Quais os prazos de guarda dos documentos? Que documentos são eliminados, sob que critérios e condições? Qual a força probatória do documento? Qual o papel do educador, do historiador e do arquivista no processo de seleção, organização e preservação da documentação histórica?

As inquietações levantadas no processo de trabalho foram debatidas a partir de leituras que aprofundaram a problemática das relações entre arquivo e historiografia, entre fontes e pesquisa histórica. Estas leituras estão indicadas na bibliografia. Além disso constituímos uma espécie de **Glossário**, através da compilação da terminologia utilizada pelas instituições visitadas. Este glossário foi anexado ao relatório de pesquisa.

Resta-nos, ainda, uma palavra sobre os informantes e as instituições. Com raras exceções os contatos foram difíceis, mas em questão de cultura, investigação e ensino, os contatos em nosso País são sempre difíceis. A equipe encontrou, geralmente nos órgãos oficiais ligados diretamente à educação, como as secretarias, grande resistência de funcionários responsáveis pelos arquivos em responder às solicitações feitas. Esta resistência foi alimentada, de um lado, pela ausência de material disponível para divulgação, como o caso da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, que passava, na ocasião, por uma reestruturação institucional. De outro lado, o informante, que não compreendia o alcance do trabalho proposto, também criava obstáculos ao encarar a visita como interferência indesejável, na medida em que atrapalhava a rotina e exigia-lhe uma tarefa adicional. A má vontade em atender a equipe foi evidente na Secretaria de Estado de Educação, na qual os funcionários do arquivo se sentiram "inspecionados" e receosos de fornecerem informações que, na sua ótica, não poderiam ser divulgadas a pesquisadores.

De uma maneira geral as dificuldades encontradas no contato com esses órgãos extrapolam o âmbito de referência da pesquisa. São notórias, no cotidiano das secretarias, a dificuldade na obtenção de informações de qualquer espécie e a revolta dos funcionários com relação às condições de trabalho que lhes são impostas ao lado de uma remuneração pouco digna. Na Delegacia de Educação do Ministério de Educação e Cultura

também encontramos este clima desalentador atingindo os informantes e repercutindo diretamente sobre a nossa pesquisa. No âmbito dos órgãos públicos diretamente ligados à educação os informantes não apresentam consciência do valor do seu trabalho, nem da importância da preservação da documentação educacional.

Em contrapartida, independente do caráter oficial ou não das instituições, os informantes com formação nas áreas de história, arquivologia e biblioteconomia foram mais sensíveis e receptivos ao nosso trabalho. Algumas instituições privadas, com arquivos organizados por amadores, demonstraram, de modo surpreendente, orgulho pelos documentos preservados e consciência da utilidade pública da instituição e relevância do seu acervo. É o caso da Associação Brasileira de Educação (ABE), que, mesmo com a falta de verbas para contratar profissionais especializados e organizar os documentos guardados, tem como um dos seus objetivos a guarda e o arranjo de documentos para manipulação de pesquisadores e demais interessados.

Foram visitadas as seguintes instituições: Arquivo da Secretaria de Estado de Educação; Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro; Arquivo da Central Brasileira de TV Educativa — Gilson Amado; Arquivo da Fundação Educar; Arquivo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística; Arquivo do Departamento de Pesquisa e Documentação da OAB; Arquivo do Centro de Documentação da Fundação Casa de Rui Barbosa; Arquivo do Museu da República; Arquivo da Fundação Luís XIII; Arquivo da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE); Arquivo dos Colégios Extintos; Arquivo da Fundação do Cinema Brasileiro; Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro; Arquivo do Núcleo de Documentação da UFF; Arquivo Histórico do Itamaraty; Arquivo Nacional; Arquivo do Museu Imperial de Petrópolis; Arquivo da Casa Benjamim Constant; Arquivo do Museu da Imagem e do Som; Arquivo do Museu de Arte Moderna; Arquivo da Associação Brasileira de Educação; Arquivo do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro; Arquivo da Secretaria de Educação do Município; Arquivo do Instituto Histórico-Geográfico Brasileiro; Arquivo da Associação dos Educadores Católicos; Arquivo do Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro (SINPRO); Arquivo do Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino; Arquivo do Centro de Pesquisa e Documentação da Fundação Getúlio Vargas; Arquivo do Centro de Documentação do Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE) da FGV; Arquivo da Fundação Rádio Roquete Pinto; Arquivo da Sociedade Brasileira de Educação; Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro; Arquivo Geral do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (IERJ); Arquivo do Centro Alceu Amoroso Lima; Arquivo da Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro; Biblioteca do Palácio do Itamaraty; Biblioteca Municipal de

Petrópolis; Biblioteca Regional da Glória; Biblioteca Central e Setorial da PUC/RJ; Biblioteca Estadual de Niterói; Biblioteca Central da Universidade Católica de Petrópolis; Biblioteca Setorial de Educação da UFF; Biblioteca de Ciências Humanas da UFF; Biblioteca Euclides da Cunha; Biblioteca Nacional; Biblioteca da Fundação Casa de Rui Barbosa; Biblioteca da Fundação Getúlio Vargas; Biblioteca do Instituto de Educação do Rio de Janeiro; Biblioteca do Instituto Brasileiro de Desenvolvimento (IBRADES) — Centro João XXIII; Biblioteca da Câmara dos Vereadores do Município do Rio de Janeiro; Biblioteca da Faculdade de Educação da UFRJ; Biblioteca Pública do Estado do Rio de Janeiro; Biblioteca da Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro; Biblioteca do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro; Biblioteca do Centro Alceu Amoroso Lima.

É possível que, dentro deste elenco, não tenha sido incluída alguma instituição relevante. Se isto ocorreu foi por falta de informação, ou por não ter sido possível, por motivos diversos, obter resposta em tempo hábil para a entrega do relatório e a elaboração deste artigo. Os questionários aplicados no âmbito dos arquivos públicos e privados, bibliotecas, centros e núcleos de documentação estão disponíveis para consulta dos interessados no Departamento de Educação da PUC/RJ.

Cabe finalmente observar que o resultado da nossa pesquisa incorpora além das informações relativas às instituições investigadas, uma introdução na qual são feitos esclarecimentos quanto ao que é Guia, o seu significado e importância, limites e possibilidades na sua elaboração e um texto de diagnóstico dos acervos localizados, bem como dos acervos documentais privados relativos a instituições de ensino de primeiro, segundo e terceiro graus no Rio de Janeiro.

O diagnóstico desses arquivos institucionais das escolas privadas foi realizado por Marcus Venício Toledo Ribeiro quando integrava equipe de pesquisa do Pró-Docmento, projeto desenvolvido pela Pró-Memória/MINC/SPHAN, em 1985, e que gentilmente nos cedeu para incorporação ao Guia. Na ocasião, a equipe por ele coordenada escolheu uma amostra por significação histórica, que reuniu oito instituições da rede primária (Instituto João Alves Afonso, Escola Senador Correa, Instituto Gonçalves de Araújo, Instituto Central do Povo, Educandário Nossa Senhora de Nazareth, Instituto Nossa Senhora Auxiliadora, Educandário Santa Tereza e Educandário da Misericórdia); seis escolas profissionais (Liceu de Artes e Ofícios, Liceu Literário Português, Escola Técnica de Comércio Cândido Mendes, Escola Maria Raythe, Centro de Formação Profissional-4/Senai e Centro Profissional de Formação Profissional-6/Senac); onze escolas da rede secundária (Colégio de São Bento, Colégio dos Santos Anjos, Colégio Pio-Americano, Colégio Santo Inácio, Colégio Arte e Instrução, Colégio Batista Shepard, Colégio Andrews, Instituto

Metodista Benett, Colégio Metropolitano, Escola Americana e Instituto Souza Leão); cinco instituições de ensino superior (Sociedade Brasileira de Instrução, Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas do Rio de Janeiro, Faculdade de Direito Cândido Mendes, Conservatório Brasileiro de Música e Pontifícia Universidade Católica) e uma Associação de Educadores (ABE). Os questionários aplicados estão guardados na Pró-Memória e podem também ser consultados por qualquer pesquisador que assim o desejar.

Os acervos para a história da educação brasileira: avaliando os resultados

Dentre as instituições visitadas algumas foram excluídas da aplicação do questionário por estarem fechadas, aguardando a mudança do acervo para outro local, ou por terem transferido seus arquivos para fora do estado, ou por não apresentarem material relevante dentro da área de nosso interesse ou, ainda, por serem tão pouco receptivas à pesquisa que a inviabilizaram. No primeiro caso podemos citar a Fundação Educar e a Fundação Rádio Roquete Pinto. No segundo caso, a Associação dos Educadores Católicos, que transferiu a maior parte da sua documentação para Brasília. No terceiro caso citamos a Embrafilme, a Sociedade Brasileira de Educação, o Museu de Arte Moderna e a Fundação Leão XIII. Finalmente, no último caso, o Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino. Merece destaque o fato de que o Conselho Estadual do Rio de Janeiro, embora se esquivasse de prestar esclarecimentos com relação aos arquivos, não se negou a oferecer dados relativos a sua biblioteca.

Das 55 instituições visitadas, 45 foram investigadas, sofrendo a aplicação do questionário. O diagnóstico dos seus acervos identificou inúmeros problemas no que diz respeito à sua preservação, organização e disponibilidade junto aos pesquisadores, assim como revelou algumas possibilidades pouco exploradas e mesmo não exploradas no que diz respeito à pesquisa histórica em educação. Faremos, a princípio, uma avaliação dos arquivos públicos e privados e centros de documentação e, a seguir, uma apreciação sobre as bibliotecas.

Arquivos e Centros de Documentação: um Balanço

Concepção e acesso

A concepção de arquivo histórico como algo vivo e constantemente utilizado não é a concepção que predomina nas instituições visitadas. Salvo honrosas exceções, as instituições o qualificam como "inativo", "morto" e mesmo como depósito de documentos. Esta concepção restrita reflete uma avaliação distorcida que as comprometem na sua possibilidade

de pensar criticamente uma prática já exercida e sobre a qual poderiam ainda refletir, além de indicar a falta de importância que atribuem às atividades de pesquisa.

Esta concepção remete o arquivo sempre ao passado, como se ele não tivesse nenhuma ligação com o presente e o futuro. Trata-se, ainda, é bom frisar, de um passado não valorizado. É evidente que esta maneira de encarar o arquivo traz repercussões diretas sobre o acesso, a organização da documentação, preservação e, evidentemente, a pesquisa histórica que se pretende realizar.

A desvalorização das atividades arquivísticas não leva as instituições a se preocuparem com o profissional habilitado que se dedique ao tratamento dos seus registros. Por sua vez, a ausência de eficientes serviços de arquivo afastam o pesquisador, contribuindo para a não formação do hábito de consulta nesses órgãos.

De outro lado, quando certas instituições buscam tratar as informações que produzem e se empenham em desenvolver um sistema de informação moderno, sobretudo pelo processamento eletrônico de dados, acabam reforçando a dissociação entre os arquivos e esses mecanismos de informação, sem inserir os primeiros no sistema global de informação institucional. (Cf. Soares, 1978, p. 12). O caso da Secretaria de Estado de Educação é um exemplo típico. Nela o projeto de informatização de dados ignora o setor arquivístico.

Do ponto de vista do acesso à informação, embora as instituições sejam abertas à consulta, as variações em torno das exigências requeridas ou de certas restrições são grandes. Poucas são as instituições que contam com um regimento próprio para regular esta questão. É o caso do Arquivo Histórico do Itamaraty, que tem o acesso a seu acervo regulado através de decreto da Presidência da República. Nele o pesquisador tem o acesso liberado a documentos anteriores a 1900, com exceção dos documentos relativos à Guerra do Paraguai e Limites. Para consultar os documentos que se situam entre 1900 e 1940 é necessária autorização expressa do Ministério das Relações Exteriores, com parecer da Comissão de Estudos dos Textos de História do Brasil. De fato, a possibilidade de consulta aos documentos datados após 1900 já está sendo alargada até 1959, embora os documentos confidenciais não estejam liberados.

Entre as instituições mais abertas temos o Arquivo Nacional, com acesso totalmente liberado à pesquisa, embora certos documentos judiciais que envolvam pessoas vivas tenham sua possibilidade de consulta submetida à apreciação do Departamento Jurídico; o Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea (CPDOC), que não faz restrições quando os fundos estão organizados, embora o titular dos arquivos ou seus familiares tenham o direito de limitar o acesso a determinados documentos, desde que mantenham cláusula específica no contrato de

doação; o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Museu Imperial que procedem de forma semelhante ao CPDOC; a Fundação Casa de Rui Barbosa, ABE, Secretaria Municipal de Educação, Museu da Imagem e do Som e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, que estão com seus acervos disponíveis sem restrição a todos os interessados.

Há casos de instituições que, apesar de abertas, adotam a prática de priorizar o atendimento a seus setores internos, como a Secretaria de Estado de Educação. Outros restringem o acesso aos documentos em estado precário, como o Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro e o Museu da República.

Algumas instituições têm o acesso ao acervo dos seus arquivos dependente de autorização das respectivas direções que avaliam a propriedade ou não da consulta. É o caso do Arquivo da Fundação de Assistência ao Estudante, da Central Brasileira de TV Educativa, do Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro (SINPRO). Outras fazem exigência de identificação e aviso prévio por contato pessoal ou telefônico, como o Arquivo do Instituto de Educação do Rio de Janeiro.

Esta heterogeneidade reflete, em última instância, a ausência de instrumentos legais sobre o direito à informação em nosso país. Aliás, esta ausência reflete o descaso com que tratamos esta questão diante de iniciativas presentes em outros países europeus ou mesmo latino-americanos. Uma análise comparativa realizada por arquivistas do CPDOC mostra que, no Brasil, a primeira legislação sobre o assunto data de 1975. A França teve sua primeira legislação em 1974, a Holanda em 1918, a Alemanha Federal em 1969, os Estados Unidos em 1967, o Uruguai em 1929, a Argentina em 1961 e o Chile em 1929 (Costa e Fraiz, 1988, p. 1-9 e 13).

Histórico das instituições e objetivos

O histórico das instituições mostra que há recorrência com relação à mudança de sede, mesmo que temporariamente. É o caso do IERJ, do SINPRO, da Central Brasileira de TV Educativa, do Museu da República, do Arquivo Histórico do Itamaraty, da ABE e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Outro traço a ser destacado para algumas instituições é a alteração quanto à subordinação, caso do Arquivo Geral da cidade do Rio de Janeiro e mudanças nas suas características, seja pela ampliação dos seus objetivos, como a FAE, que passou, a partir de 1983, a abrigar órgãos de assistência envolvidos com a saúde e a alimentação escolar, além do livro didático e materiais escolares básicos, seja pela restrição das finalidades, como a ABE, que perdeu o vigor de centro organizador dos profissionais da educação, mas persistiu como órgão aglu-

tinador da antiga geração desses profissionais e instituição preservadora da própria memória.

É evidente que modificações e mudanças como as apontadas repercutem sobre o acesso, a guarda e a preservação da documentação. Além de retirar a possibilidade de consulta em momentos de mudança do acervo, o extravio e a perda dos documentos constituem ameaça real. Em nossa pesquisa tivemos o acesso prejudicado em instituições que se preparavam para mudar, como por exemplo, a Fundação Roquete Pinto.

O extravio de documentos ficou patente no IERJ e no SINPRO. Neste último, parte do acervo foi dispersa e, com sorte, pode estar ainda sob a guarda de ex-dirigentes sindicais. A memória desta instituição, nos anos quarenta e cinquenta, está centrada, por exemplo, na pessoa de José de Almeida Barreto, cujo depoimento é imprescindível para a reconstituição da própria história institucional nesse período.

No entanto, a dispersão não é apenas externa. Muitas vezes ela é interna, ou seja, o acervo apresenta-se desmembrado, ficando depositado em terraços, galpões, salas-depósito e alojamentos provisórios e inadequados para a guarda dos documentos. É o caso da FAE especificamente.

A mudança de subordinação também afeta a organização do material e sua disponibilidade ou não para consulta, acarretando, algumas vezes, alterações na rotina, em termos da alocação de funcionários e tarefas, e que traz aborrecimentos e perda de tempo ao pesquisador na localização de fontes pertinentes a sua pesquisa.

Com relação aos objetivos, algumas das instituições visitadas, além de preservar o acervo e divulgá-lo, facilitam o trabalho do pesquisador pela prestação de serviços xerox, restauração de documentos e reprodução fotográfica de peças. É o caso do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, do CPDOC, da Fundação Casa de Rui Barbosa, entre outros. Em algumas instituições, ainda, os objetivos revelam uma ausência de fronteiras bem definidas entre as funções do arquivo intermediário e histórico. Nesses casos a concepção instrumental do arquivo, voltada para os serviços internos da instituição, é mais marcada. É o que ocorre na Secretaria de Estado de Educação e no Conselho Estadual do Rio de Janeiro que, como já afirmamos, esquivou-se de fornecer qualquer informação relativa a sua documentação arquivística.

Finalmente, nenhuma instituição visitada, mesmo as especificamente pedagógicas, como o IERJ, concebe o arquivo como elemento propriamente pedagógico, capaz de tornar acessível as fontes históricas e desenvolver o interesse dos jovens pelo seu estudo, o que já ocorre em outros países como a República Federal da Alemanha (Franz, 1985). A única instituição que, de certa forma, se aproxima palidamente desta perspectiva é o CPDOC, que, apesar das restrições contidas no regulamento, tem

na prática atendido a estudantes de primeiro e segundo graus, orientando-os nas suas pesquisas através de indicações bibliográficas ou de encaminhamento a instituições consideradas mais apropriadas para receber este tipo de demanda (Costa e Fraiz, 1988).

Histórico dos acervos

A formação dos acervos arquivísticos provém, no caso dos museus, de compra e doação de documentos pertinentes às finalidades para a qual estas instituições foram criadas. Cabe salientar que os museus visitados, enquanto instituições subordinadas a órgãos públicos, foram formados a partir do recolhimento de coleções e arquivos de particulares. Assim, o acervo do MIS iniciou-se pela compra de fotografias da coleção particular de Augusto César Malta; o do Museu da República constituiu-se de coleções e arquivos privados de ex-presidentes da República e personalidades de destaque na vida republicana brasileira; o do Museu Imperial começou, além do pequeno acervo de documentos relativos a Petrópolis, com as doações de arquivos particulares, como o do Marquês de Paranaguá e o da Família Imperial.

As instituições arquivísticas privadas, como o CPDOC e a Fundação Casa de Rui Barbosa são constituídas exclusivamente pelo recolhimento de arquivos e coleções particulares. No CPDOC os titulares pertencem, em sua maioria, à elite política brasileira e tiveram sua trajetória circunscrita a um mesmo período histórico, com início na década de trinta, o que confere um caráter de complementariedade às fontes. Na Fundação Casa de Rui Barbosa o titular é o próprio Rui, com toda documentação que produziu e recebeu entre 1850 e 1923. Outras instituições como o Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, o Arquivo Nacional e o Arquivo Histórico e Geográfico Brasileiro também possuem coleções e arquivos de particulares, alguns de especial interesse para a história da educação.

Por ora gostaríamos de destacar no histórico dos acervos a importância que têm recebido por parte das entidades públicas e privadas e de arquivistas os **arquivos pessoais**. Como adverte Bellotto (1985, p. 11-2) eles têm recebido no Brasil uma atenção proporcional à que mereceriam os arquivos públicos. E, de fato, os arquivos de estadistas, políticos, administradores da educação são significativas e ricas fontes de informação para o historiador.

Nesta investigação, os arquivos de Jonathas Serrano, Mário Augusto Teixeira de Freitas e San Tiago Dantas no Arquivo Nacional; os arquivos de Amaro Cavalcante, Clóvis Beviláqua, Estácio Coimbra, Heitor Lira e Prudente de Moraes no Arquivo do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro; as coleções de Saldanha Marinho, Lucílio de Albuquerque

Pereira Passos e Antonio Carneiro Leão no Arquivo Geral da cidade do Rio de Janeiro; o arquivo de Rui Barbosa na Fundação Casa de Rui Barbosa; os arquivos de Gustavo Capanema, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Clemente Mariano e Pedro Ernesto no CPDOC; os arquivos da Família Real no Museu Imperial; o arquivo de Nilo Peçanha no Museu da República e a coleção de Augusto Malta no MIS são de grande relevância para a história da educação.

Como nos ensina Bellotto (1985, p. 11-2), os **arquivos pessoais** (aí incluídos os **arquivos familiares**, cujos fundos não devem ser confundidos, mas também não devem ser desmembrados) são constituídos por papéis ligados à vida e à obra de uma pessoa. Isto é, são papéis ligados à vida familiar, civil profissional e à produção política e/ou intelectual e/ou científica e/ou artística dos titulares. Em última instância, são papéis do cidadão que possam interessar à pesquisa histórica, apresentando dados sobre a vida cotidiana, social e religiosa, econômica e cultural do tempo em que ele viveu ou, então, sobre sua própria personalidade e comportamento. Tem, neste sentido, o valor de testemunho.

Além dos arquivos pessoais percebemos a importância dos arquivos relativos às instituições religiosas, aos movimentos e entidades políticas e àqueles provenientes das instituições educacionais privadas e das associações de classe. Assim, encontramos no Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro documentos relativos à Ordem de Nossa Senhora do Carmo; no Arquivo Nacional, documentos relativos à Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, ao Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais e à Rádio Mayrink Veiga. No SINPRO encontramos documentos relativos às atas das assembléias realizadas entre 1931 e 1950, embora esta documentação seja lacunar.

Este conjunto de documentos aqui arrolados pode ser utilizado, como lembra Bellotto (1985, p. 9-11) de formas variadas, isto é, como **documentação básica**, **documentação alternativa**, **documentação subsidiária** e **documentação paralela**. Este uso, evidentemente, dependerá do tema, das hipóteses do pesquisador, da perspectiva da abordagem e até do próprio fio condutor que o documento pode revelar ao historiador. Assim, um mesmo conjunto de documentos pode servir de diferentes formas à pesquisa proposta.

A utilização dos documentos privados como **documentação básica** é uma tendência menor dentro da pesquisa histórica e só tem sentido se o historiador pretende elaborar o que se chama "história de vida". Mesmo neste caso, o pesquisador não prescindirá de fontes paralelas (historiografia do período, depoimento de companheiros de trabalho, etc...). Sua utilização como **documentação alternativa** é realizada quando servir como testemunho de afirmações, cujos fundamentos não são encontrados em outros documentos (por exemplo, a participação de Anísio

Teixeira na redação do programa partidário de Pedro Ernesto). O uso como **fonte subsidiária** é determinado quando informações retiradas dos seus componentes atuarem como exemplos ilustrativos de argumentos desenvolvidos a partir de outro tipo de material (por exemplo: as dificuldades de implantação da Reforma Anísio Teixeira, na capital federal, noticiada pela imprensa da época podem ser confrontadas com as informações localizadas na correspondência e relatórios dele e de seus colaboradores imediatos). Ainda, a utilização como **fonte paralela** tem o objetivo de oferecer informações que corroborem outras obtidas em documentos públicos, não no sentido de uma nova fonte, mas como afirmação que reforça a anterior (exemplo: podemos encontrar as primeiras redações, os sucessivos assuntos e emendas do Manifesto dos Pioneiros na correspondência entre Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo).

A par da documentação privada, grande parte da formação dos acervos das instituições visitadas decorre predominantemente do seu próprio funcionamento. É o caso da Secretaria Municipal de Educação, da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, da Central Brasileira de TV Educativa, da Associação Brasileira de Educação, do Núcleo de Documentação da Universidade Federal Fluminense, do Centro de Documentação da Fundação Getúlio Vargas e do Arquivo Central dessa mesma instituição e do Arquivo Histórico e Geográfico Brasileiro. Certas instituições surgiram com o intuito específico de recolher acervos de determinados órgãos, como o Arquivo do Itamaraty, que se constituiu pela documentação do Ministério das Relações Exteriores, o Arquivo Nacional, que é oficialmente incumbido de recolher e preservar o patrimônio documental da administração pública federal, para citar dois exemplos.

Além da formação, o histórico do acervo fornece dados relativos à sua dilapidação e dispersão, casos que infelizmente são recorrentes nas instituições visitadas. Pudemos observar que esses problemas vêm ocorrendo pela transferência de documentação total ou parcial (é o caso dos arquivos da AEC e da FAE), a nível de cidade e de instituição (SINPRO), por acidentes (IERJ), negligência (IERJ) e falta de recursos das instituições (TVE). Há casos em que mais de um motivo está presente. Embora este quadro seja lastimável é preciso registrar os esforços institucionais no sentido de recuperar e reorganizar a documentação existente (Museu da República e MIS, no primeiro caso, e do IERJ, no segundo).

Notamos, também, que algumas instituições têm grande dificuldade para administrar documentos. As secretarias, por exemplo, não são capazes de oferecer uma visão de conjunto do fluxo documental. Outras apresentam armazenagem documental indevida, estando os documentos expostos à poeira, umidade, calor e detritos alimentares. Muito poucas instituições têm critérios para descarte da documentação ou se valem da microfilmagem como forma de preservar (pela substituição) seus registros. Ainda

algumas, em caráter excepcional, declararam atualizar seus instrumentos de pesquisa.

As Bibliotecas

Concepção e acesso

Estamos longe do século XIV, quando a biblioteca de um convento beneditino descrita por Umberto Eco, em seu notável romance **O nome da rosa**, apresentava-se como centro de poder e raridade na qual estavam guardados, em grande número, obras preciosas em grego e latim. Modernamente, as bibliotecas passam a fazer parte de um sistema informatizado e suas funções bem marcadas já não as confundem com outras instituições-memória, como os arquivos.

Priorizamos em nossa investigação as bibliotecas que atendem a universitários e estudantes de pós-graduação e/ou que estão acopladas ou funcionam paralelamente aos arquivos visitados. Foram ao todo 20 instituições, entre públicas e particulares, confessionais ou não.

Em sua grande maioria as bibliotecas são abertas à consulta do público que as procura. As exceções ficam por conta das instituições que optaram pelo atendimento interno, como a do Centro João XXIII; as que estão fechadas para obras de restauração, como a do IERJ; as que funcionam em regime fechado, isto é, nas quais o leitor não tem acesso direto às estantes e que fazem certas exigências para consultas a documentos raros, como a Biblioteca Nacional e a do Palácio Itamaraty. Algumas são mistas. O Sistema de Bibliotecas da PUC/RJ, por exemplo, mantém o acesso das bibliotecas setoriais aberto e o da Biblioteca Central restrito, com livre acesso apenas às obras de referência, coleção didática e obras e periódicos dos últimos cinco anos das áreas de ciências sociais.

As bibliotecas não são apenas um local onde se lê. Oferecem serviços bastante diversificados, quais sejam: empréstimos domiciliares, consultas por telefone, pesquisa bibliográfica, intercâmbio com outras instituições do gênero, xerox, microfilmagem, cursos, seminários, setor braille, divulgação de sumários e de novas obras incorporadas ao acervo, exposições permanentes, atividades pedagógicas para crianças e adolescentes, tardes e noites de autógrafa, biblioteca itinerante, leitura de microfichas, orientação para trabalhos acadêmicos e científicos.

A maioria das bibliotecas visitadas não possui publicação própria. As que o fazem são a Biblioteca Pública do Estado do Rio de Janeiro; a Biblioteca Central da Universidade Católica de Petrópolis; a Biblioteca Central da PUC/RJ; a Biblioteca do Centro João XXIII; a Biblioteca da Câmara Municipal do Rio de Janeiro; a Biblioteca Setorial de Educação da UFRJ e a Biblioteca Nacional.

Quando comparamos a variedade de serviços que as bibliotecas prestam com a restrição nas publicações próprias somos forçados a nos perguntar: até que ponto as bibliotecas vêm cumprindo o papel esperado pelo pesquisador, isto é, até que ponto têm efetivamente trabalhado, em seu âmbito, o fluxo da informação?

Se repensarmos o caráter deste fluxo vemos que o documento é gerado (produzido/composto), impresso e colocado em circulação, recolhido pela biblioteca e, finalmente, submetido à organização, controle e descrição. Nessa seqüência, o passo seguinte é a disseminação que será tanto mais completa quanto mais corretamente for realizada através dos serviços de bibliografia, resumo e indexação. Ora, efetivamente, muito poucas bibliotecas visitadas oferecem esses serviços. Além do que, seria necessário avaliar se tais serviços estão sendo feitos sem a perda (mutilação) da informação.

Histórico e objetivos das instituições e seus acervos

Mais da metade das bibliotecas visitadas surgiram para dar suporte às atividades desenvolvidas pelas instituições que as instalaram, quer atividades de ensino e pesquisa, caso das bibliotecas relativas às universidades, à Fundação Getúlio Vargas e ao IERJ; quer atividades ligadas a órgãos ministeriais, caso da Biblioteca Euclides da Cunha, ligada ao Ministério da Educação e Saúde e da Biblioteca do Palácio Itamaraty, ligada ao Ministério das Relações Exteriores; quer atividades ligadas a trabalhos de pessoas físicas, como a Biblioteca da Fundação Casa de Rui Barbosa, que teve origem na coleção desse estadista; quer atividades ligadas a trabalhos parlamentares, como a Biblioteca da Câmara Municipal do Rio de Janeiro e a Biblioteca da Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro.

Outras bibliotecas surgiram com o intuito de recolher acervos já existentes, como a Biblioteca Regional da Glória, que abrigou o acervo da antiga Biblioteca Central de Educação do DF de 1932 e a Biblioteca da Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFRJ, que teve origem na Biblioteca de Educação Lourenço Filho. Algumas foram criadas com o intuito de recolher e organizar o acervo administrativo, como a Biblioteca Municipal de Petrópolis, a Biblioteca Pública do Estado do Rio de Janeiro e a Biblioteca Estadual de Niterói. Caso especial é a Biblioteca Nacional, cuja origem mais remota é a coleção de 60.000 impressos da Real Biblioteca, salvos de um incêndio em 1755 e reorganizados por ordem de D. José, rei de Portugal.

De um modo geral todas têm o objetivo de informar aos usuários que as procuram, dentro de um perfil determinado em grande parte pelas características das instituições que as instalaram. Este perfil direciona

também sua maior ou menor especialização em certas áreas do conhecimento, assim como sua maior ou menor abrangência e riqueza documental com relação a certos temas. Estão voltadas, preferencialmente, para atividades de ensino e pesquisa.

Os acervos das bibliotecas investigadas foram formados por doação, compra, intercâmbio e recolhimento efetuado pelo desmembramento de bibliotecas já existentes. Alguns foram destruídos por incêndio, como o que ocorreu na Biblioteca Pública do Estado do Rio de Janeiro em 1984. Outros foram transferidos para cidades fora do estado, como os 70.000 volumes de história contemporânea da Biblioteca do Palácio Itamaraty que foi levada para Brasília, acompanhando a mudança do Ministério das Relações Exteriores e parte do acervo bibliográfico e fotográfico do INEP/CBPE, que também foi transferido para essa cidade.⁴

De um modo geral, as condições de acondicionamento do acervo das bibliotecas são razoáveis e, em alguns casos, de excepcional qualidade, quando comparadas com as dos arquivos. Sua organização obedece a normas de padrão internacional e algumas já iniciaram estudos de automação e compraram equipamentos próprios para essa alteração. Todas utilizam catálogos e fichários por ordem alfabética por autor e assunto. Algumas acrescentam a esses instrumentos guias, boletins, resumos, indexação, índices.

Os arquivos escolares

Como mencionamos na introdução, o nosso Guia Preliminar de Fontes inclui, além do diagnóstico dos acervos dos arquivos e bibliotecas, o diagnóstico sobre os arquivos institucionais das escolas privadas, trabalho realizado por Marcus Venício Toledo Ribeiro e equipe, que reuniu 30 instituições de ensino já arroladas no início deste texto. Faremos aqui uma sucinta descrição do seu conteúdo.

Após um histórico articulado das instituições visitadas, o autor examina a situação dos arquivos visitados, lembrando que o acervo arquivístico de uma escola é formado, essencialmente, como consequência de atividades administrativas e pedagógicas. As primeiras são próprias da secretaria, do departamento de pessoal, da tesouraria, além da diretoria e da associação mantenedora. As segundas são específicas da sala de aula, *locus* no qual são “produzidos” materiais diretamente relacionados ao ensino e no qual tem origem informações registradas em documentos sobre as turmas e cada aluno individualmente.

⁴ Sobre a transferência dos acervos do INEP/CBPE para Brasília ver: “A cultura abandona o Rio”. *Jornal do Brasil*, RJ, 25/04/1977 e “Biblioteca do CBPE”. *Jornal do Brasil* — seção cartas, RJ, 19/07/1988.

Apesar de um certo cuidado com a documentação escolar pouco mais de um terço das escolas visitadas destina salas próprias para sua guarda. Dois terços dentre elas têm seus acervos razoavelmente identificados e nem sempre a instituição possui todo o acervo organizado. A ordenação dessa documentação é baseada em noções empíricas do senso comum que não asseguram atendimento eficaz às demandas reais e virtuais de informação.

A espécie documental mais volumosa encontrada nas instituições visitadas é o **dossiê individual do aluno**, ordenado segundo o número de matrícula e cujo acesso se faz através de um fichário, organizado em ordem alfabética. Com exceção do dossiê, os demais documentos não possuem instrumentos de pesquisa (fichas-listas-guias) que lhes garantam o acesso. Normalmente, em decorrência da ausência de critérios sistemáticos de organização, o acesso a essa documentação é feito através do recurso à memória dos funcionários responsáveis.

O autor aponta como um dos problemas mais sérios dos arquivos a **eliminação indiscriminada e perda por acidente ou negligência**. As lacunas documentais são significativas e a situação dos arquivos escolares, quanto à conservação física, não se distingue da grande maioria dos demais arquivos existentes no país.

Marcus Venício apresenta e discute, ainda, a regulamentação da guarda dos documentos escolares e oferece alternativas para o resgate da prática do ensino através da preservação de documentos de inequívoco valor pedagógico, como **enunciados das provas, trabalhos de alunos, planejamento das aulas, livros didáticos adotados, atas ou relatórios das coordenações**. Faz, também, uma discussão do papel dos arquivos escolares, não só pelo valor comprobatório, que é o predominante hoje, mas principalmente pela oportunidade de tornar-se um espaço privilegiado para a aprendizagem da história e para a sensibilização dos alunos em torno de questões relativas à preservação da memória coletiva, de significado fundamental na formação do futuro cidadão.

À guisa de conclusão

A importância do conhecimento dos arquivos para a pesquisa histórica, particularmente a realizada em educação, obriga-nos a lembrar a menção de Charles Braibant de que os arquivos são o celeiro da história. O documento, como lembra Bellotto (1985, p. 2-4) é um discurso sobre a realidade, trabalhado pela leitura do historiador que lhe acrescenta os envolvimento e inquietações do presente. A partir de uma hipótese de trabalho, dentro de um tema preestabelecido, o historiador vai constituindo o que ela denomina de *corpus documental*. Tal *corpus* abrange uma ampla variedade de elementos-fonte ao qual se atribui certa dose

de credibilidade. É do diálogo do historiador (e sua teoria) com as fontes que resulta a pesquisa histórica com suas fases de análise, síntese e crítica.

É na constituição do **corpus documental**, no entanto, que o historiador precisa do arquivista que lhe facilite os esforços e economize tempo quando coloca à sua disposição um trabalho eficiente de descrição e divulgação da informação. Esta colaboração não é apenas cômoda para o pesquisador. É, sobretudo, necessária para uma maior clareza e veracidade das conclusões que ele formula.

Ao trabalhar com arquivos públicos e/ou privados, com coleções de bibliotecas, o historiador deve perceber como essas instituições funcionam e quais os serviços que oferecem para extrair daí o máximo possível em termos de informação. Em relação aos arquivos deve perceber, por exemplo, qual a relação que os documentos reunidos em fundos guardam uns com os outros, seja na seqüência temporal, seja nas inter-relações laterais e transversais. Compreender e buscar as possíveis interpenetrações de tais fundos podem oferecer pistas e esclarecer nuances da investigação que passarão despercebidas se o pesquisador desconhece as características e a constituição dos **fundos de arquivo**.

O mapeamento horizontal que realizamos dos arquivos e bibliotecas e cujos resultados aparece no Guia pode vir a favorecer a expansão do conhecimento das fontes de história da educação e, conseqüentemente, forçar o crescimento da historiografia, já que as próprias fontes constituem potencial gerador de novas pesquisas. Pode, também, contribuir para melhorar qualitativamente a produção da área, não só pela possibilidade que cria de confronto entre antigas e novas informações, mas também pela valorização do documento e, indiretamente, pelo convite à criação de condições, dentro dos programas de pós-graduação, nas quais se repensem os temas e metodologias capazes de trabalhá-los.

Pelas informações levantadas a contribuição de arquivos e coleções particulares af localizados, embora em muitos casos lacunares, pode lançar nova luz sobre a investigação de temas como: administração pública da educação, educadores brasileiros, escola nova, ensino e escolas secundárias, ensino e escolas primárias, ensino e escolas superiores, escolas técnicas, ensino e escolas particulares, ensino e escolas profissionais, formação de professores, livro didático, métodos de alfabetização, organização dos profissionais do ensino, prática pedagógica das escolas.

Diríamos que, particularmente importante, seria trabalhar sobre o acervo que constitui o discurso construído sobre essa prática, que abrange: fichas de estudantes, currículos, programas, impressos diversos, fotos, material didático, correspondência, provas, relatórios, dossiês diversos, memoriais, jornais estudantis e atas de reuniões.

O maior volume da documentação identificada encontra-se na segunda metade do século XIX e início do século XX, até meados dos anos

trinta. O volume da documentação dos anos quarenta, cinquenta e seguintes, quando comparado ao anterior, é mais rarefeito, espalhado, desorganizado. Nesse período, também, incide a dispersão pela transferência de acervos para Brasília, além do que grande parte deles apresenta as características conferidas pelos serviços de documentação criados nos órgãos da administração pública federal e que limitaram suas atividades à referência legislativa (matéria divulgada em Diários Oficiais), biblioteca e publicações.

Do ponto de vista metodológico, uma alternativa que se coloca face às características de certos acervos, como os fotográficos, é a possibilidade de uma abordagem que altere, mesmo que parcialmente, a perspectiva atual de valorização do texto frente a outros componentes informativos, de forma que a análise de certos elementos como as fotografias das turmas, os eventos escolares, a arquitetura das escolas e certas atividades pedagógicas registradas visualmente possam complementar as explicações decorrentes das fontes tradicionais ou colocar novas indagações ainda não incorporadas pela historiografia da educação.

Com relação aos arquivos das escolas é preciso lembrar que constituem, ao lado dos demais, um "celeiro da história". Por que não torná-los lugar de pesquisa histórica e aprendizagem de disciplinas como história, geografia e estudos sociais? Se lembrarmos que as escolas de primeiro grau, em suas séries iniciais, como adverte Marcus Venício, trabalham o estudo das realidades locais (a própria escola, as ruas, o bairro, a família) por que não usar os dossiês individuais dos alunos, os regimentos, os álbuns fotográficos, os cadernos, os periódicos publicados pela escola como testemunho dessas realidades?

Para finalizar diríamos que o exercício de elaborar um Guia tornou-nos mais conscientes de que a associação entre educadores, historiadores e arquivistas é fundamental na luta pela preservação documental e pelo acesso às fontes da história da educação. É evidente que esta batalha aponta para uma política de acesso à informação, sinalizada pelo *habeas-data* na nova Constituição, mas que deve ser alvo de legislações complementares ainda a serem elaboradas.

Lembramos, também, que este trabalho teve um efeito pedagógico, não apenas sobre os pesquisadores, mas sobre os próprios informantes das instituições visitadas. Percebemos que, quando levamos a elas nossas demandas, estamos efetivamente realizando uma pressão no sentido de que se organizem melhor para atender aos pesquisadores da área, além de chamar-lhes a atenção para a importância dos acervos necessários à pesquisa histórica em educação.

De outro lado, o trabalho realizado, como todo instrumento de pesquisa, exige revisão e ampliação constantes, criando condições para o aprofundamento e detalhamento em certos níveis de informação já

obtidos. Ainda, seria estimulante pensar na possibilidade de realizar investigação semelhante em outros estados brasileiros, congregando vários pesquisadores, em diferentes instituições, num Programa de Pesquisas nessa direção, pois temos certeza de que é somente através de um esforço conjunto de todos os interessados na preservação da memória nacional que chegaremos ao conhecimento efetivo das fontes disponíveis para a pesquisa histórica no Brasil. Neste sentido, este artigo, que buscou divulgar em linhas gerais a experiência desse levantamento, é um convite à colaboração de todos, tanto no sentido de corrigir, completar e ampliar as informações aqui incluídas, como no sentido de assumir iniciativas próprias que venham juntar-se aos esforços já realizados.

Referências bibliográficas

- BELLOTTO, Heloísa Liberalli. As fronteiras da documentação. **Cadernos FUNDAP**, São Paulo, v.4, n.8, p.12-6, abr. 1984.
- . **Arquivos privados como fonte de pesquisa**. São Paulo, 1985. 11p. mimeo.
- . Teoria e prática (arquivos, bibliotecas e museus: fronteiras definidas). **Arquivo Rio Claro**, Rio Claro, SP, v.1, n.1, p.5-11, jan. 1982.
- . **Conceituação e caracterização de documentos e arquivos privados**. Luanda, 1985. 17p. mimeo.
- COSTA, Célia Maria Leite, FRAIZ, Priscila Moraes Varella. **Acesso à informação nos arquivos brasileiros**. Rio de Janeiro, 1988. 26p. mimeo.
- COSTA, Mônica Medrado. **Metodologia aplicada ao diagnóstico de arquivos privados da cidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 1986, 26p. mimeo.
- COSTA E SOUZA, Maria de Lourdes da et al. **Arquivos (terminologia)**. Rio de Janeiro, 1982, 8p. mimeo.
- CRUZEIRO, Maria Manuela. A capacidade de resposta dos diversos recursos de informação às solicitações dos utilizadores. In: LEAL, Maria José da Silva, PEREIRA, Miriam Halpern. **Arquivo e historiografia**. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1985. p.45-51.
- DUCHEIN, Michel. O papel da arquivologia na sociedade de hoje. **Arquivo & Administração**, Rio de Janeiro, v.6, n.3, p.30-6, set./dez. 1978.
- FRANZ, Eckhard G. Os arquivos na escola. **O Correio UNESCO**, Rio de Janeiro, v.13, n.4, p.28-31, abr. 1985.
- GUIA preliminar de fontes para a história do Brasil: instituições governamentais no município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Fundação Casa de Rui Barbosa, Fundação Getúlio Vargas, 1979. 128p.
- LEAL, Maria José da Silva. Os arquivistas perante os novos desafios: uma perspectiva prática. In: LEAL, Maria José da Silva, PEREIRA, Miriam Halpern. **Arquivo e historiografia**. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1985. p.11-24.
- MACHADO, Maria Isabel Pereira. A seleção e inutilização dos documentos e as fontes da história contemporânea. In: LEAL, Maria José da Silva, PEREIRA, Miriam Halpern. **Arquivo e historiografia**. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1985. p.25-34.
- NUNES, Clarice. **Fontes para a história da educação brasileira: notas para um debate**. Rio de Janeiro, 1985. mimeo.

-
- _____ et al. **Guia preliminar de fontes para a história da educação brasileira**; relatório de pesquisa. Rio de Janeiro: [s.n.], 1988.
- PAES, Marilena Leite. **Arquivo teoria & prática**. Rio de Janeiro: FGV, 1986.
- PAIS, José Machado. Fontes documentais na análise da vida cotidiana. In: LEAL, Maria José da Silva, PEREIRA, Miriam Halpern. **Arquivo e historiografia**. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1985. p.289-306.
- PEREIRA, Miriam Halpern. Por uma articulação entre a política arquivística e a investigação histórica. In: LEAL, Maria José da Silva, PEREIRA, Miriam Halpern. **Arquivo e historiografia**. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1985. p.35-43.
- RIBEIRO, Marcus Venício Toledo. Os arquivos das escolas. In: NUNES, Clarice et al. **Guia preliminar de fontes para a história da educação brasileira**; relatório de pesquisa. Rio de Janeiro: [s.n.], 1988.
- SOARES, Nilza Teixeira. Arquivos em sistemas nacionais de informação. **Arquivo & Administração**, Rio de Janeiro, v.6, n.3, p.12-8, dez. 1978.

Recebido em 21 de setembro de 1989

Clarice Nunes, Mestre em Educação pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE/FGV), é professora de História da Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ).

This article describes a pioneer experience, held at Rio de Janeiro, intending to favour the expansion of knowledge of the sources of history of education and, consequently, to force the growing of historiography. It presents an horizontal map of the collections of 41 institutions, including public and private archives, nucleus and centers of documentation, museums and libraries also analysing private documents of thirty schools. It comments on the methodology used in order to elaborate the Guia Preliminar de Fontes para a História da Educação Brasileira.

C'est le rapport de l'expérience-pilote réalisée à Rio de Janeiro, qui a en l'intention de favoriser l'expansion de la connaissance des sources de l'histoire de l'éducation et, par conséquent, provoquer la croissance de l'historiographie. Ce rapport présente le tableau horizontal des collections de 41 institutions, incluant les archives publiques et privés, centres de documentation, musés et bibliothèques et présente une appréciation sur les collections privées de documents de 30 écoles. Il fait aussi des considérations sur la méthodologie employée à l'élaboration du Guide Préliminaire de Sources pour l'Histoire de l'Éducation Brésilienne.

Descripción de la experiencia-piloto realizada en Rio de Janeiro, que pretendió favorecer la expansión del conocimiento de las fuentes

de la historia de la educación y, consecuentemente, forzar el crecimiento de la historiografía. Presenta el mapeamiento horizontal de los acervos de 41 instituciones, incluyendo archivos públicos y privados, núcleos y centros de documentación, museos y bibliotecas y hace una apreciación sobre los acervos documentales privados de treinta escuelas. Comenta la metodología utilizada en la elaboración de la Guía Preliminar de Fuentes para la Historia de la Educación Brasileña.

Estilos de desempenho de professoras da primeira série e seus efeitos sobre a aprendizagem da leitura*

Lair Levi Buarque

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

O desempenho do professor-alfabetizador é uma das questões levantadas acerca da evasão e repetência das crianças da primeira série da escola pública brasileira. Assim, este trabalho investigou a relação entre o estilo de desempenho das professoras e o resultado dos alunos na alfabetização. Acompanharam-se, em sala de aula, doze professoras de primeira série, distribuídas em cinco escolas da rede estadual, e testaram-se 120 crianças, ao final do ano, em leitura e escrita de palavras. Os resultados não indicaram uma relação entre o estilo de desempenho da alfabetizadora e a aprendizagem dos alunos, mas apontaram um possível efeito da qualidade do trabalho desenvolvido pela escola, junto à comunidade, sobre os resultados finais na alfabetização. O estudo aponta, então, para a importância de se reconsiderar a formação profissional dos professores alfabetizadores e para a necessidade de a escola redefinir o seu papel na tarefa de educar.

Introdução

As pesquisas educacionais que buscam explicações para o fracasso escolar, nas primeiras séries da rede oficial de ensino, têm passado ao largo da sala de aula. Como bem salientaram Medley e Mitzel (1963, citado em Patto, 1981) “o pesquisador limita-se à manipulação ou estudo dos antecedentes e conseqüentes (...), mas jamais olha para dentro da sala de aula para ver **como o professor realmente ensina ou como o aluno realmente aprende.**” (grifo nosso).

* Este artigo é um resumo da dissertação de Mestrado orientada pela Prof. Terezinha N. Carraher, docente da UFPE, e defendida nessa Instituição em 1986.

Talvez a carência de estudos que considerem o professor uma variável explicativa se deve a dificuldades inerentes a esse tipo de pesquisa. Em geral, pensa-se que é relativamente fácil reconhecer bons e maus professores, quando se entra numa sala de aula. Mas, que aspectos caracterizam um bom professor? Quais as diferenças fundamentais entre esses dois desempenhos? O que faz um professor para conseguir resultados satisfatórios de seus alunos? Uma vez dissecados os fatores característicos, como observá-los no contexto da sala de aula, sem perder de vista a riqueza de informações que uma atividade interativa oferece?

Tais dificuldades constituem empecilhos para o desenvolvimento de pesquisas em sala de aula, pois o pesquisador, ao se deparar com o fenômeno, sente dificuldade em fracionar aspectos de uma realidade nitidamente contínua. Temos de considerar, contudo, que as tentativas constroem a ciência e os resultados, uma vez obtidos, apontam caminhos a trilhar ou abandonar.

Assim, vários são os autores que ressaltam a necessidade da pesquisa em sala de aula e apontam o professor como uma variável que deve ser investigada. Entre estes, encontramos Nurss (1981) que, ao examinar a questão da prontidão avaliada através de testes, como fator preditivo para a alfabetização, também aponta o professor como uma variável no processo de aquisição da leitura, pois nenhum dos instrumentos de avaliação da prontidão lida com atitudes, interesses e fatores ambientais que podem afetar a aprendizagem inicial da leitura.

A questão do domínio que o alfabetizador deve ter acerca do seu próprio idioma é um aspecto abordado por Poersch (1982), que não considera esse conhecimento a salvação da alfabetização, uma vez que esta é uma atividade influenciada por fatores diversos dos exclusivamente lingüísticos: personalidade do professor, motivação do aprendiz, técnicas e métodos pedagógicos, contexto psicossocial, terminando por apontar que "qualquer método, a história o confirma, tem-se mostrado eficiente consideradas certas circunstâncias e **na dependência dos participantes do processo: professor e aluno**".

Com resultados bastante interessantes acerca do desempenho do professor em sala de aula, em frente de alunos de diferentes níveis sócio-econômicos, está o trabalho de Filp e outros (1982), no Chile. Tal estudo, realizado na rede pública daquele país, também enfatiza a escola como local prioritário de pesquisa e oferece dados da realidade própria da América Latina.

A pesquisa em sala de aula se faz necessária, senão imprescindível, para que se registre e investigue o cotidiano de nossas escolas, das aulas propriamente ditas, com o objetivo de apreender a realidade escolar numa perspectiva mais ampla, através de suas inter-relações. De posse

desses dados, é possível que se identifiquem as possíveis diferenças entre professores efetivos e não-efetivos e, sobretudo, se conheça “como o professor realmente ensina ou como o aluno realmente aprende”.

A proposta deste estudo

Este estudo pretendeu investigar, mais detidamente, a questão relativa ao estilo de desempenho do professor como uma variável importante no processo de aquisição da leitura. Mas, o que é o estilo de desempenho de uma professora?

Numa observação preliminar de dez professoras de primeira série, realizada em três escolas públicas do Recife-PE, ainda que atendendo a nível sócio-econômico semelhante (baixa renda), detectaram-se variações, à semelhança do estudo de Filp (1982), nas atividades didáticas desenvolvidas por alfabetizadoras que utilizavam o material pedagógico do Projeto de Alfabetização – ALFA.

As variações no modo como as professoras desenvolvem as atividades de alfabetização em sala constituem o aqui denominado estilo de desempenho da alfabetizadora. Explicitando, podemos dizer que essas variações referem-se, fundamentalmente, à maneira como a professora conduz as atividades didáticas junto aos alunos. Ela solicita a produção da criança ou a restringe? Estabelece diretrizes inflexíveis para o trabalho em sala ou aproveita as sugestões das crianças? Preocupa-se com a análise de detalhes de aspectos somente **figurativos** (3 “pernas” do “m”, pingão do “i”), ou enfatiza essa análise no contexto (letra maiúscula no início da frase, em nome de pessoas)?

Tais variações constituem a marca pessoal que a alfabetizadora imprime em seu trabalho, seu estilo particular de nortear o seu desempenho com possíveis efeitos sobre a *performance* dos alunos. Este estudo realizou observações em sala de aula com os seguintes objetivos:

1. Detectar os estilos de desempenho das professoras predominantes nas primeiras séries da rede oficial;
2. Determinar a relação existente entre estilo de desempenho da professora e resultado na alfabetização;
3. Verificar a relação entre a escola e o desempenho dos alunos;
4. Traçar o perfil dos alunos aprovados ou retidos, relacionando-o com a avaliação das professoras.

Plano de pesquisa

Para atender aos objetivos já explicitados, esquematizou-se a observação em sala de aula, durante o período dedicado à Comunicação e

Expressão, à luz do calendário escolar, de modo a acompanhar cada professora, no mínimo cinco vezes durante o ano letivo.

Ao final das observações, cada professora teve dez alunos sorteados, perfazendo um total de 120 crianças, submetidas a testes de ditado, leitura e escrita de palavras, com o objetivo de verificar a relação entre o desempenho dessas crianças e o estilo de desempenho de suas respectivas professoras.

Concomitante à testagem dos alunos, foram realizadas entrevistas com o corpo docente e técnico das escolas, segundo o roteiro de entrevista estruturada, cedido por Filp (1982). Este roteiro foi adaptado para as duas funções (professora e supervisora), com vista a cotejar as informações e compor uma visão do processo da alfabetização através dos depoimentos diversos.

A amostra

Participaram deste estudo doze professoras distribuídas em cinco escolas da rede pública estadual que utilizavam o material Alfa na primeira série. As escolas situavam-se em 4 bairros de Recife. A escolha das professoras no corpo docente de cada escola foi aleatória e a amostra abrangeu os turnos matutino e intermediário.

As professoras integrantes da amostra: comentário

Ao longo do ano, o contato com as professoras foi extremamente cordial e suas certezas, incertezas, questionamentos, queixas, etc. foram abordadas com a observadora que registrava essas conversas, por considerá-las valiosas sob o ponto de vista antropológico. Afinal, só assim seria possível perceber a escola e as intrincadas relações que influenciam diretamente o contexto de uma sala de aula. O comentário a seguir mescla, resumidamente, observações feitas no dia a dia aos dados colhidos no momento da entrevista realizada ao final do ano.

As professoras que integram a amostra deste trabalho são, em geral, profissionais experientes. Possuem uma média de sete anos de sala de aula com primeira série, embora uma experiência equivalente não se registre em relação ao uso do material Alfa (2 anos, em média).

A escolha do Alfa foi baseada, para a maioria destas professoras, na riqueza do material para o aluno e a professora, e na dispensa de um planejamento diário para esta última (o que foi elaborado para ser uma sugestão assume, assim, o papel de *script*). Esse critério de escolha torna cristalino o fato de que, embora sejam tantos os anos no exercício do magistério, as professoras não foram capazes de desenvolver uma consciência crítica em relação aos métodos e materiais que podem utilizar

em sala e, mais grave ainda, não estabeleceram parâmetros de julgamento para o processo de alfabetização.

No que se refere à repetência, as professoras apontam os critérios que provavelmente utilizam para reter um aluno e, ao fazê-lo, evidenciam a ausência de um quadro de referência comum para o julgamento dos alunos.

A responsabilidade de aprovar os alunos é assumida exclusivamente pela professora, segundo o depoimento unânime das doze entrevistadas, que estabelecem seus próprios critérios de julgamento, avaliam seus alunos em "fortes, fracos e médios", mas não conseguem explicitar os parâmetros utilizados na decisão de promovê-los à segunda série.

A observação em sala de aula

No período destinado à Comunicação e Expressão a pesquisadora estava atenta para acionar o gravador todas as vezes em que a professora iniciava explicação de um assunto, corrigia um exercício ou orientava a execução de uma tarefa (freqüentemente esta aula constituía o turno escolar).

Além do gravador, a observadora dispunha de uma folha de observação subdividida em quatro colunas: hora, codificação, evento, observação. No item **hora**, registrava-se a hora de início, interrupção e/ou término de um evento (orientação da tarefa, explicação de um assunto novo, saída do professor da sala, etc.); o início do evento a ser gravado, bem como uma complementação feita pela professora que prescindisse de gravação, registrava-se em **evento**; os aspectos relativos ao contexto do evento, como, por exemplo, comentários da professora à observadora, acerca de algum aluno, envolvimento das crianças na atividade desenvolvida pela professora, entrada de pessoas estranhas à sala, eram registrados em **observação**; a coluna **codificação** só foi utilizada na fase de análise dos dados, pois as atividades desenvolvidas em sala de aula foram demarcadas e codificadas após a transcrição das fitas e reprodução escrita *ipsis verbis* das aulas observadas.

Instrumentos para avaliação dos alunos

Os alunos participantes da amostra foram submetidos a ditado, leitura de frases e compreensão de texto e tarefa de escrita. A escolha das tarefas de escrita (ditado e escrita utilizando o abecedário) teve como objetivo verificar, no domínio cognitivo, a compreensão dos modos de representação do sistema alfabético presentes nas crianças (Ferreiro, 1985), enquanto a tarefa de leitura de frases e textos teve como objetivo determinar a habilidade de leitura e compreensão da mesma.

A Tarefa do Ditado

Na tarefa do ditado, solicitava-se à criança que escrevesse as palavras (doze ao todo) e, ao fim de cada uma, lesse lentamente, apontando com o dedo. Tal lista continha palavras-chave treinadas em sala e palavras não ensinadas, embora nestas as sílabas treinadas estivessem presentes.

Os níveis de desempenho utilizados para as tarefas de escrita foram os estabelecidos por Carraher e Rego (1984) em tarefa análoga. O desempenho das crianças situava-se em dois níveis (1 e 2), cada um com dois subníveis (a, b). No nível 1, subnível 1a, a criança não relaciona a palavra escrita sistematicamente com a palavra falada e utiliza o mesmo número de letras independente do comprimento da palavra; no 1b, a escrita não reflete a tentativa de corresponder letras a sílabas, mas a leitura o faz, embora de modo inadequado; no nível 2, subnível 2a, a criança relaciona sistematicamente a palavra escrita com a falada e estabelece correspondência entre número de sílabas e números de letras, podendo haver a observância do valor sonoro da vogal; já no subnível 2b, a criança exibe uma concepção alfabética da escrita e representa as sílabas por mais de uma letra, quando for o caso.

Nesta tarefa e na de escrita, utilizando o abecedário, surgiram problemas para a classificação da *performance* de alguns alunos, agrupados sob o título "Não há dados/ Não cabe na classificação", cujos desempenhos demonstram que não houve compreensão do sistema ou houve formulação de hipóteses para a representação da linguagem, o que pode ser indício de que esta classificação não consegue abranger o sistema de compreensão dessas crianças. Os protocolos da tarefa do ditado foram julgados por dois juízes independentes e a percentagem de acordo entre eles foi da ordem de 92,5%.

Leitura de Frases e Texto

Esta tarefa baseou-se numa semelhante, aplicada por Rego Maciel (1984) e visou a avaliar a habilidade e a compreensão de leitura. Para verificar esta última, solicitava-se à criança, após a leitura de cada frase, a escolha (com justificativa verbal) de uma figura, entre quatro, que representasse a frase lida. Entretanto, devido a uma falha de aplicação nesta tarefa (ausência da justificativa para a escolha de figuras) tornou-se inviável a avaliação da compreensão de leitura nesta tarefa.

Por outro lado, os níveis de habilidade de leitura deixaram de ser avaliados, em razão do tempo, que não permitiria a transcrição das fitas com os detalhes exigidos para análise, nem sequer o treinamento de dois juízes para o julgamento desta tarefa.

A Tarefa de Escrita

A lista de palavras desta tarefa foi a elaborada por Rego Maciel (1984) para um trabalho com alunos alfabetizados com o material Alfa. O procedimento consistia em solicitar à criança a escrita de seis palavras, utilizando um abecedário, com leitura posterior, à semelhança do ditado. O desempenho foi avaliado pelos mesmos critérios da tarefa do ditado: níveis 1 e 2, subdivididos, cada um, nos subníveis a e b. Os protocolos das crianças foram julgados por dois juízes independentes e a percentagem de acordo entre eles foi da ordem de 94,16%.

A análise do estilo da professora

A Análise Quantitativa x Qualitativa

Considerando-se que o estilo de desempenho refere-se às variações no modo como as professoras desenvolvem as atividades de alfabetização em sala e que essas variações dizem respeito, fundamentalmente, à maneira como a professora conduz as atividades didáticas junto aos alunos, supunha-se, ao se iniciar a observação em sala, que cada professora desenvolvia sua aula de maneira peculiar e isto possibilitaria a identificação dos estilos. É importante registrar que inexistia um quadro de referência para julgar o desempenho da professora em classe, ou seja, o estilo não estava rotulado *a priori*.

A proposta inicial de análise das aulas observadas refletia uma abordagem quantitativa, já que se pretendia avaliar a aula de Comunicação e Expressão através do cálculo da proporção de tempo efetivamente dedicado ao trabalho e do número de atividades desenvolvidas em sala de aula. Esta postura foi abandonada em favor da análise qualitativa, uma vez que, após a transcrição das fitas, obteve-se uma reprodução integral da aula de cada professora, pois a parte gravada e transcrita encaixava-se às observações realizadas na ficha original.

De posse dessas aulas reproduzidas na íntegra (cinco por professora, sessenta ao todo), partiu-se para a demarcação das fronteiras entre as atividades desenvolvidas no tempo destinado à alfabetização, a respectiva codificação e quantificação destas.

A leitura reflexiva dessas aulas já demarcadas, codificadas e quantificadas revelou a pobreza dos critérios escolhidos para analisar o estilo da professora, já que a quantidade de tempo dedicada às atividades de alfabetização pouco dizia do estilo e nada espelhava da qualidade de sua aula. Por outro lado, o número de atividades revelou-se um critério inexequível, uma vez que as atividades em sala não são estanques, segmentadas, mas sobrepõem-se num processo contínuo, cujo fracionamento

distorce a realidade de cada aula e, em conseqüência, torna-se ineficaz para uma análise científica.

Assim, a abordagem quantitativa não espelhou a diferença observada ao longo do convívio com a professora e sua turma, revelando-se ineficiente para tratar este tema, pois nivelou professoras cujos estilos, qualidade de aula e clima de participação em sala eram radicalmente opostos.

A Determinação dos Estilos de Desempenho

Imperiosa foi, portanto, a opção pela análise qualitativa e esta determinou a adoção de duas etapas, no tratamento das aulas reproduzidas *ipsis verbis*:

1. Leitura de uma mesma atividade ao longo das cinco aulas de cada professora, de modo a verificar a consistência do comportamento para avaliá-lo.

A análise das aulas permitiu a identificação de 21 atividades desenvolvidas em sala de aula. Embora estas atividades retratem o cotidiano das primeiras séries elas não estão presentes no repertório de todas as professoras, razão pela qual somente **nove** dessas atividades foram utilizadas para efeito de análise do estilo de desempenho e posterior localização na escala de avaliação. São elas: análise de detalhes, cópia, coro, divisão silábica, emissão de palavras, exploração de significado, leitura individual, leitura grupal e orientação da tarefa.

Analisadas qualitativamente, essas atividades constituíram a base da idealização de dois estilos predominantes em sala de aula — mecanicista e elaborativo —, cujas características, em linhas gerais, são descritas abaixo.

A professora, no estilo mecanicista:

- a) segue rigidamente uma rotina de trabalho em sala de aula, de modo que o aluno freqüentemente antecipa os passos a serem seguidos;
- b) estabelece diretrizes inflexíveis para o trabalho em sala, de modo que os alunos, em geral, não oferecem sugestões para modificá-las;
- c) dirige perguntas fechadas à turma, gerando respostas de uma só palavra ou repetindo o conteúdo da própria pergunta;
- d) tem preocupação com a análise de detalhes de aspectos figurativos como, por exemplo, a configuração das letras, quer maiúsculas, minúsculas, cursivas ou de imprensa. A atenção da criança é requerida para aspectos como a “asinha” do “p”, as três pernas do “m”, o pingo do “i”, etc.;
- e) exige um modelo padrão de resposta a determinados exercícios e, embora a resposta da criança esteja correta, esta não é aceita e, mecani-

camente, ela deve copiar o proposto pela professora, abandonando o produto de sua própria criação;

f) apresenta e descreve a realidade às crianças, sem procurar delas extrair uma elaboração para o contexto.

No estilo elaborativo, oposto ao mecanicista, a professora, em geral:

- a) não possui uma rotina rígida de ação em sala, de modo que às crianças é dada a surpresa de uma atividade desenvolvida de modo diferente;
- b) determina diretrizes flexíveis de trabalho na classe, de modo que as sugestões surgidas no grupo podem ser aproveitadas;
- c) desenvolve as atividades em sala envolvendo todo o grupo, mas caracteriza-se por solicitar um desempenho individual, em que o progresso do aluno pode ser sistematicamente detectado;
- d) aproveita as respostas oferecidas pelas crianças e, a partir delas, dirige perguntas à turma que responde de forma elaborativa ou exemplificando situações. O conteúdo da resposta é, portanto, maior e o grupo oferece várias opções que se podem completar;
- e) também tem preocupação com a análise de detalhes, mas difere o contexto em que a análise é inserida. Neste estilo, o detalhe serve não para realçar aspectos figurativos, mas para sobressair o contexto: letra maiúscula no início da frase, em nome de pessoa, cidade, ou o acento em lápis, porque inexistente essa ficha no arquivador;
- f) não impõe um modelo de resposta a ser seguido por toda a turma e a produção das crianças, uma vez correta, é aceita e pode ser exibida ao grupo como uma criação;
- g) preocupa-se em extrair das respostas dos alunos um significado próximo à realidade deles, esgotando, com o próprio grupo, as alternativas que este pode oferecer.

Tais estilos são marcadamente diferentes, mas não se pode afirmar que as professoras se mantêm rígidas num ou noutro extremo, pois seus desempenhos podem variar entre as duas dimensões, já que eles não se encontram cristalizados num ou noutro pólo.

Na análise dos estilos, o elaborativo evidenciou uma freqüência de características do desempenho mecanicista, observando-se, entretanto, que o inverso raramente ocorreu (mecanicista com características do elaborativo), o que tem maiores implicações para a turma cuja professora possui um estilo de desempenho predominantemente mecanicista.

2. Elaboração de uma escala de avaliação com o objetivo de atribuir pontos ao desempenho da professora nas atividades didáticas, desenvolvidas em aula, de acordo com a variabilidade do estilo.

A escala elaborada para a avaliação é simples e consta de um intervalo de zero a cinco pontos. Um desempenho caracteristicamente mecanicista ao longo das cinco aulas, na mesma atividade, é avaliado em zero ponto. Se, ao contrário, o estilo é identificado como elaborativo, atribuem-se

cinco pontos. Os valores um, dois e quatro foram atribuídos quando o estilo é oscilante: observando-se uma tendência predominante para a dimensão mecanicista, atribuem-se um ou dois pontos, mas quando essa oscilação varia pendularmente para o extremo elaborativo atribuem-se quatro pontos. O valor de três pontos é atribuído quando o desempenho da professora varia equilibradamente entre as duas dimensões. A atividade denominada coro, por ser caracteristicamente mecanicista, foi pontuada em cinco quando ausente do repertório da professora e zero quando presente.

A assistência individual ao aluno foi pontuada de modo inverso: cinco pontos quando presente, zero quando ausente. Assim, o desempenho das professoras pode variar numa dimensão de zero a cinquenta pontos, caracterizando-se os estilos pela pontuação obtida. Desse modo, quanto mais próximo de zero, mais o estilo se aproxima da dimensão mecanicista e, mais elaborativa o desempenho será, quanto mais próximo estiver do valor de cinquenta pontos.

Resultados

Determinação dos Estilos de Desempenho de Professoras Alfabetizadoras

Agrupando-se os resultados obtidos com a pontuação individual, três intervalos foram determinados e estes retratam os estilos detectados na amostra de doze professoras:

Tabela 1: Número de professoras agrupadas por estilo de desempenho nas cinco escolas observadas

Estilos	Escolas					Total
	A	B	C	D	E	
5 - 13 pontos (Mecanicista)	1	1	1	2	1	6
16 - 23 pontos (Intermediário)	1	1	2	—	—	4
29 -39 pontos (Elaborativo)	—	—	1	—	1	2
Total	2	2	4	2	2	12

- a) desempenho mecanicista: intervalo de 5-13 pontos;
 b) desempenho intermediário entre os dois estilos: intervalo de 16-23 pontos;
 c) desempenho elaborativo: intervalo de 29-39 pontos.

Torna-se claro, portanto, que o estilo predominante de desempenho das professoras da amostra é o mecanicista (6 docentes ou 50% da amostra), ressaltando-se ainda que, embora haja uma faixa intermediária de desempenho, esta tende predominantemente para o estilo mecanicista, pois das quatro professoras classificadas nesta faixa, somente uma obteve 23 pontos, próxima, portanto, da pontuação média de 25 pontos da escala de 50.

No estilo elaborativo, somente duas professoras tiveram seus desempenhos assim classificados, sobressaindo-se, entretanto, a distância entre as duas pontuações obtidas: 29 e 39 pontos.

Determinados os estilos de desempenho predominantes, partiu-se para a análise dos possíveis efeitos sobre a aprendizagem da leitura, relacionando-se o estilo de desempenho à *performance* dos alunos nas tarefas aplicadas.

Relação Existente entre Estilo de Desempenho e Resultado na Alfabetização

Comparem-se os resultados da turma da professora que obteve a mais baixa pontuação (5 pontos) com a avaliada em 39 pontos.

Tabela 2: Resultados comparativos da performance dos alunos das duas professoras situadas nos extremos da escala de avaliação

Tarefas	Ditado Níveis de desempenho					Abecedário Níveis de desempenho					Leitura de frases
	1a	1b	2a	2b	Não cabe	1a	1b	2a	2b	Não cabe	Não leram
Professora X	—	—	—	8	2	—	1	1	7	1	2
Professora Y	—	1	—	9	—	—	—	3	7	—	1

Na tarefa do ditado, **nove** alunos da professora y situaram-se no nível 2b (hipótese alfabética), enquanto só **um** enquadrou-se em 1b (fase pré-silábica); já entre os alunos da professora x, **oito** situaram-se em 2b e dois não puderam ser classificados.

A julgar pelos resultados da Tabela 2, os desempenhos dos alunos da professora de estilo predominantemente mecanicista equivalem-se ou chegam a superar os obtidos pelos alunos da professora de estilo mais elaborativo.

Se estendermos essa análise, verificaremos que não há uma consistência do desempenho dos alunos relacionada ao estilo predominante da professora. Assim, curiosamente, os resultados obtidos nas três tarefas não evidenciam uma relação entre o estilo de desempenho da professora e a *performance* de seus alunos em alfabetização.

As prováveis explicações referem-se à questão da adequação dos itens das duas tarefas (ditado e abecedário) e da falha da aplicação do teste de compreensão da leitura (ausência de justificativa para a escolha de figura) como possíveis arrazoados para esses resultados. Embora esta última apresente a falha de aplicação referida, ela foi considerada para análise porque revela o número de crianças que **não conseguem ler**.

Tabela 3: Frequência dos alunos nas tarefas de ditado e abecedário segundo o estilo de desempenho das professoras

Estilo	Escola	Nº Prof.	Ditado					Abecedário				
			Níveis de desempenho					Níveis de desempenho				
			1a	1b	2a	2b	Não cabe	1a	1b	2a	2b	Não cabe
	A	1	2	—	—	8	—	—	1	3	6	—
	B	1	1	—	—	8	1	1	—	5	3	1
	C	1	—	—	—	10	—	—	1	1	8	—
	D	2	3	—	—	15	2	—	—	7	13	—
	E	1	3	1	—	4	2	—	1	6	3	—
	A	1	1	—	—	9	—	—	1	3	6	—
	B	1	3	—	—	3	4	3	1	3	3	—
	C	2	—	—	—	19	1	—	2	2	16	—
	C	1	—	—	—	8	2	—	1	1	7	1
	E	1	—	—	—	8	2	1	—	3	5	1

Comparando-se os resultados das tarefas de ditado e abecedário, os primeiros são, em geral, superiores aos do abecedário. Verifica-se que, no ditado, há uma incidência maior de alunos no subnível 2b, enquanto há uma distribuição maior da amostra entre os quatro níveis de desempenho na tarefa do abecedário:

A explicação possível para um melhor desempenho na tarefa do ditado pode ser feita em dois níveis: 1) a construção da lista de palavras; e 2) o resultado refletiria a escola que enfatiza o treino sistemático da escrita.

Relação entre a Escola e o Desempenho dos Alunos nas Tarefas Aplicadas

A fim de identificar possíveis efeitos por escola, os resultados das crianças foram relacionados às escolas:

Tabela 4: Freqüência de sujeitos nas tarefas de ditado e abecedário nas cinco escolas observadas

Escola	Nº Prof.	Ditado					Abecedário					Leitura de frases
		Níveis de desempenho					Níveis de desempenho					
		1a	1b	2a	2b	Não cabe	1a	1b	2a	2b	Não cabe	
A	2	3	—	—	17	—	—	2	6	12	—	3
B	2	4	—	—	11	5	4	1	8	6	1	10
C	4	—	—	—	37	3	—	4	4	31	1	6
D	2	3	—	—	15	2	—	—	7	13	—	5
E	2	3	1	—	12	4	1	1	9	8	1	8

Observa-se que, de um modo geral, os resultados das escolas B e E são, nas três tarefas, os mais pálidos da amostra. Considerando-se a escola B na tarefa do ditado, verifica-se que quatro alunos situaram-se no nível 1a, enquanto cinco não puderam ser classificados. Os resultados do abecedário também são ilustrativos, já que a escola deteve a maior incidência de alunos no nível 1a. É, entretanto, a tarefa de leitura de frases que evidencia a maior freqüência de crianças que não conseguiram ler (10). Esta análise pode ser aplicada à escola E, verificando-se que seus resultados equivalem os de B.

Convém enfatizar que os resultados da escola C não podem ser julgados aleatórios, dados os altos índices de evasão de duas turmas (45,16% e 41,37%), os quais constituem uma auto-seleção ou um viés na amostra.

De um modo geral, sobressaem-se os resultados da escola A que detém, nas tarefas do ditado e leitura de frases, os melhores resultados, ressaltando-se, entre eles, a menor frequência, na amostra, de crianças (3) que não leram. No abecedário, os resultados da escola D suplantam os de A, pois as 20 crianças testadas distribuíram-se no nível 2, subníveis 2a (7) e 2b (13).

Os resultados obtidos por escola, parecem confirmar a suposição de Rosenberg (1982) de que alunos de um mesmo nível sócio-econômico que freqüentam escolas com características diversas podem alcançar resultados distintos. Isto torna-se particularmente evidente quando se comparam os resultados das escolas A e B, já que essas duas instituições, por serem vizinhas, atendem à mesma comunidade. Os dados destas escolas serão abordados em artigo à parte, por requererem uma análise maior.

Perfil dos Alunos Aprovados e dos Retidos e Avaliação das Professoras

Considerando o perfil do aluno retido na primeira série das cinco escolas públicas observadas, verifica-se que das 120 crianças integrantes da amostra, somente dezessete foram reprovadas (14,16%), o que constitui um baixo índice, considerados os 56% da estatística oficial para as primeiras séries do país (Brandão, Baeta e Rocha, 1983).

As crianças retidas são, na avaliação das professoras, 15 alunos fracos (88,23%) e 2 regulares (11,76%). Cotejando esta avaliação com os resultados da tarefa do abecedário verifica-se que 52,73% estão no período pré-silábico (1a e 1b), enquanto 35,29% já iniciaram a fonetização da escrita (2a e 2b), não sendo possível classificar os resultados obtidos por 2 crianças desse grupo. Curiosamente, a avaliação das professoras parece ser consistente com o desempenho desses alunos em leitura, pois 15 dos 17 não conseguiram ler as quatro frases do teste de leitura. O desempenho limitou-se, no máximo, à identificação de algumas vogais.

A explicação para o baixo índice de reprovação na amostra parece advir de uma estratégia adotada pelas escolas que, não conseguindo vencer as 100 unidades do Alfa (só uma escola o fez), argumentaram ser impossível estabelecer uma avaliação para um programa de primeira série. Assim, permaneceriam na primeira série as crianças que efetivamente não evidenciaram progresso satisfatório, compatível com o nível de dificuldade até ali alcançado.

Um outro fator é a permanência da professora na mesma turma, na segunda série. Todas as professoras nesta condição foram unânimes

em registrar que, caso não permanecessem com a turma, os índices de retenção seriam outros, em razão da responsabilidade de aprovar alunos sem as condições requeridas para cursar a série seguinte.

Das 103 crianças aprovadas (85,84%), as professoras avaliaram 50 (48,54%) como fortes, 37 como médios (35,92%) e 16 como fracos (15,53%). Entretanto, na tarefa do abecedário a distribuição nos níveis foi a seguinte: 4 alunos (3,88%) situaram-se no período pré-silábico (1b), enquanto 98 (95,14%) já haviam iniciado a fonetização da escrita (2a e 2b) e somente 1 criança não teve seu desempenho classificado (0,97%). Neste grupo encontraram-se, contudo, 17 crianças que não conseguiram ler as quatro frases do teste de leitura (16,50%). Computados os dois grupos (retidos e aprovados), verifica-se que 32 crianças (26,66%) chegaram ao fim da primeira série sem ler. Possivelmente, em razão das explicações citadas para os baixos índices de retenção, os critérios utilizados pelas professoras para os alunos aprovados foram mais maleáveis, enquanto que, para os retidos, o julgamento parece evidenciar uma avaliação dirigida para detectar a ausência de requisitos para a primeira série do que para verificar a presença destes.

Conclusões

“Há alguns anos atrás, Andy Warhol fez uma série de filmes retratando eventos corriqueiros com sua duração exata — por exemplo, uma pessoa dormindo durante seis horas e meia. Em seu filme **O corte de cabelo** (The Haircut), vê-se o que parecem horas de uma semelhança interminável: um *close-up* do rosto e da cabeça de um homem com pouca ou nenhuma expressão e as mãos e as ferramentas do barbeiro executando seu trabalho. A certa altura, o homem se contrai e, embora não seja uma grande contração, torna-se, em relação ao que estava ocorrendo, uma mudança momentânea notável na fisionomia. A platéia alegra-se, aliviada do tédio e do esforço de racionalizar sua permanência no cinema.

Se Warhol tivesse feito um filme da típica sala de aula americana, os dados ora examinados poderiam facilmente ter sido o roteiro.” (Sirotnik, p.25, 1983).

Ao percorrer doze turmas de primeira série distribuídas em cinco escolas públicas, foi possível constatar que a comparação de Sirotnik (1983), ao estudar a escola americana, transpõe-se para a nossa realidade com perfeição. A rotina de trabalho observada em sala de aula obedece a uma “mesmice” que desperta a atenção, por ainda produzir resultados satisfatórios ao final de um ano letivo.

A predominância do estilo mecanicista de desempenho dos professores sobressai-se como mais um desafio que as crianças enfrentam no

seu dia a dia, ao lado das dificuldades naturais para o domínio do sistema de escrita.

As características do estilo mecanicista (também presentes no elaborativo), parecem ter implicações óbvias para a criatividade de crianças que, originalmente, não possuem as mesmas oportunidades facilitadoras das crianças de classes média e alta.

Confirmando resultados apontados por Gatti, Patto e outros (1981) e Filp e outros (1982) verificou-se que, em sala de aula:

1. predomina a ausência de apelo à criatividade, à espontaneidade e ao trabalho individual;

2. trabalha-se com os mais fortes e esquecem-se os mais fracos, ao dividir geograficamente a turma pelo nível de desempenho e não diversificar o trabalho.

Os níveis de exigência evidenciados pelas professoras em seus depoimentos acerca dos problemas da alfabetização estão em franca contradição com a prática pedagógica, pois em 126 horas de observação não se constatou a presença de atividades como ler histórias, escrever bilhetes ou redigir pequenos textos, o que, possivelmente, permitiria às crianças saber que aquilo que estão aprendendo tem utilidade em suas vidas diárias, fato já observado por Carraher (1988). Então, como exigir aquilo que não se dá?

A julgar pelas instituições observadas, o trabalho que vem sendo desenvolvido é de caráter rotineiro: receber alunos e ensiná-los. Isto decorre da constatação de que a escola entende que seu papel é receber uma "matéria-prima", transformá-la e entregar, ao final do ano, o produto obtido e, caso falhe, as razões são extrínsecas à instituição: desnutrição, baixo QI, ausência de coordenação motora, desinteresse dos pais.

Tais considerações isentam a escola de sua responsabilidade; mas os resultados deste trabalho, embora não evidenciando a relação entre estilo de desempenho do professor e resultado na aprendizagem das crianças, não possibilitam, ainda assim, atribuir mais um fardo aos já pesados ombros das crianças que fracassam nas escolas brasileiras, e sim, ao contrário, permitem discutir a responsabilidade da instituição nesse fracasso.

A desvinculação escola-família foi identificada em quatro das cinco instituições observadas e todas as professoras integrantes dessas escolas demonstraram ressentir-se desta desarticulação, mas atribuíam aos pais o desinteresse pelo progresso educacional de seus filhos, responsabilizando-os por essa desvinculação.

A escola parece desconhecer seu papel na sociedade, realizando seu trabalho de modo solitário, sem tentar estabelecer o que Carraher, D. (1985), Carraher, Carraher e Schliemann (1985) denominaram "rede de apoio social" (familiares e educadores), facilitadora, direta ou indireta-

mente, das dificuldades apresentadas à criança. Carraher (1988) identificou uma associação significativa entre o hábito da mãe de ler para a criança e o sucesso na alfabetização, o que reforça as implicações aqui consideradas.

É possível que os estilos de desempenho identificados resultem da formação do professor, embasada em teorias de cunho behaviorista, correntes no nosso modelo educacional. Outra explicação recai no material de alfabetização utilizado pela amostra: o Alfa define a seqüência dos passos e sugere a forma de trabalhá-los, fatos inquestionados pelas professoras.

Os dados deste trabalho, longe de identificar ou isentar possíveis culpados, oferecem elementos para que se proponha uma redefinição da responsabilidade da escola como instituição.

Referências bibliográficas

- BRANDÃO, Z., BAETA, Ana M., ROCHA, Any D. C. O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil (1971-1981). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.64, n.147, maio/ago. 1983.
- CARRAHER, David W. *Cultura, escola, ideologia e cognição*. Rio de Janeiro: [s.n.], 1985. Palestra proferida na Universidade Federal do Rio de Janeiro, out. 1985.
- CARRAHER, Terezinha N. Alfabetização e pobreza: três faces do problema. In: KRAMER, S. (Org.). *Alfabetização: dilemas da prática*. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1988. p.13-42.
- CARRAHER, Terezinha N., REGO, Lucia L. B. Desenvolvimento cognitivo e alfabetização. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.65, n.149, p.38-55, jan./mar./1984.
- CARRAHER, Terezinha N., CARRAHER, David W., SCHLIEMANN, Analúcia D. *Cultura, escola, ideologia e cognição*. [s.l.]: [s.n.], 1985.
- FERREIRO, E. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.52, p.7-17, 1985.
- FILP, J., CARDEMIL, C., DONOSO, S., TORRES, J. et al. La escuela: ¿cómplice del fracaso escolar? *Revista de Tecnología Educativa*, Washington, n.7. p.340-358. 1981/1982.
- GATTI, Bernadete A., PATTO, Maria H. S., COSTA, M. L. et al. A reprovação na 1ª série do 1º grau: um estudo de caso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.38, p.3-13, 1981.
- NURSS, J. R. Assessment of readiness. *Reading Research Quarterly*, Newark, n.1, p.31-62, 1981.
- PATTO, Maria H. S. A observação antropológica da interação professor-aluno: resumo de uma proposta. In: PATTO, Maria H. S. (Org.). *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981. p.399-407.
- POERSCH, J. M. Núcleo mínimo de formação lingüística do alfabetizador. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, n.15, p.48, 1982.
- REGO MACIEL, Maria Encida D. *Treinamento simbólico e aprendizagem da leitura*. Recife: [s.n.], 1984. Relatório de pesquisa financiada pelo CNPq.
- ROSENBERG, L. Educação e desigualdade social. In: CARVALHO, J. M. C. (Org.).

Concurso Nacional de Pesquisa em Educação: os doze trabalhos premiados. Curitiba: Secretaria de Educação, 1982.

SIROTNIK, Kenneth A. What you see is what you get: consistency, persistency, and mediocrity in classrooms. **Harvard Educational Review**, Massachusetts, v.53, n.1, p.16-30, 1983.

Recebido em 17 de outubro de 1989

Lair Levi Buarque, Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco, é psicóloga na UFPE.

The performance of the teacher who deals with literacy is one of the raised hypotheses on the drop out the and failure of children in the first grade of Brazilian public schools. The author investigated the relation between the style of teacher's performance and the literacy results. Twelve teachers of the first grade, in five public schools, were observed and 120 children were tested, in reading and writing performance, at the end of a year. The results did not indicate a relation between the style of the teacher's performance and the student's learning, but they pointed out a possible effect on the quality of the work developed by the school in favour of the community on the final literacy results. This study emphasizes the importance of reconsidering the professional formation of the teachers who deal with alphabetization and points out to the need of redefining the role of the school in the educational task.

L'accomplissement de l'instituteur qui s'occupe de l'alphabétisation est une des hypothèses formulées au sujet de l'abandon et redoublement des enfants de la première série de l'école publique brésilienne. Ainsi ce travail a recherché le rapport entre le style d'accomplissement des institutrices et le résultat des enfants dans l'alphabétisation. On a accompagné, dans la salle de classe, douze institutrices de première série distribuées en cinq écoles du réseau de l'Etat et on a testé cent-vingt enfants, à la fin de l'année, en lecture et écriture. Les résultats n'ont pas indiqué un rapport entre le style de l'institutrice et l'apprentissage, mais ils ont indiqué un possible effet de qualité du travail développé par l'école auprès de la communauté sur les résultats obtenus dans l'alphabétisation. Alors, l'étude met en lumière l'importance de se considérer la formation professionnelle des instituteurs qui s'occupent de l'al-

phabétisation et la nécessité de l'école redéfinir son rôle dans la tâche d'éduquer.

El desempeño del profesor alfabetizador es una de las cuestiones señaladas al respecto de la deserción y repetencia de los niños del primer año de la escuela pública brasileña. Este trabajo investigó la relación entre el estilo de desempeño de las maestras y el resultado de los alumnos en la alfabetización. Se hizo el acompañamiento en clase de doce maestras del primer año distribuidas en cinco escuelas de la red estatal y se examinaron 120 niños, al final del año, en lectura y escritura de las palabras. Los resultados no indicaron una relación entre el estilo de desempeño de la maestra (alfabetizadora) y el aprendizaje de los alumnos, pero apuntaron un posible efecto de la calidad del trabajo desarrollado por la escuela, en la comunidad, sobre los resultados finales en la alfabetización. El estudio demuestra la importancia de reconsiderarse la formación profesional de los maestros alfabetizadores y la necesidad de la escuela redefinir su rol en la tarea de educar.

Fundamentos da educação física escolar

Carmen Lúcia Soares

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Com a perspectiva de fornecer subsídios que permitam uma reelaboração conceitual da educação física no conjunto das matérias que constituem os currículos escolares de 1º e 2º graus, este artigo evidencia o caráter instrumental da educação física escolar, construído ao longo de sua história, e expresso, sobretudo, pelas leis que a regulamentam. Assumindo tarefas, no interior da escola, que caberiam ao conjunto do corpo docente, e que se caracterizam nitidamente como atividades extracurriculares, tem a educação física no ensino escolar se mostrado vazia de conteúdo, vazia de saber, ficando mais próxima do papel de "animadora" do que de veiculadora de um corpo específico de conhecimentos que deve ser transmitido enquanto parte constitutiva da totalidade de conhecimentos que compõem o currículo escolar. Identifica algumas tentativas de superar esta visão, colocando como núcleo central de preocupação a necessidade de conferir à educação física escolar o estatuto de disciplina pedagógica.

Em busca de um espaço...

(...) "Não foi apenas pelo pensamento, mas através de todos os sentidos que o homem se afirmou no mundo objetivo."
(Marx, 1986, p.24).

Esta frase escrita por Marx nos meados do século XIX reveste-se de atualidade quando se trata de discutir a educação escolar, e nela, os conteúdos que constituem o seu currículo. A razão de considerarmos atual a frase escrita por Marx justifica-se, uma vez que nós, educadores de profissão, temos o hábito de desconsiderar a educação física e a educação artística enquanto "conteúdos curriculares", julgando não serem eles necessários à formação do homem, considerando-os supérfluos e desnecessários, uma vez que não se ligam diretamente a atividade produtiva.

Ledo engano desconsiderar a educação dos sentidos, julgando-a hierarquicamente inferior ao pensamento. O homem é um ser total e é

totalmente que ele se apropria do mundo, é totalmente que ele é humano "... só através da riqueza objetivamente desenvolvida do ser humano (...) é que em parte se cultiva e em parte se cria a riqueza da sensibilidade subjetiva humana" (Marx apud Leontiev, 1978, p.167).

Para Marx (1986, p.23 e 25), "... ver, ouvir, cheirar, ter paladar, tato, pensar, olhar, sentir, querer, agir, amar..." são relações humanas com o mundo, uma vez que "... a formação dos cinco sentidos representa o trabalho de toda a história do mundo até hoje. O sentido sujeito às necessidades práticas vulgares não passa de um sentido limitado. Para o homem que morre de fome não existe a forma humana dos alimentos (...) O homem cheio de preocupações, necessitado, não tem sentidos para o mais belo espetáculo. O comerciante de minérios apenas atende ao valor comercial dos minérios, não se apercebe da beleza, nem da natureza particular do mineral (...) Por conseguinte, é necessária a objetivação do ser humano, tanto do ponto de vista teórico como prático, para tornar humano o sentido do homem e também para criar um sentido humano correspondente a toda a riqueza do ser humano e natural."

Na esteira das idéias de Marx acerca da formação sócio-histórica dos cinco sentidos, reportamo-nos aqui às palavras do professor e sociólogo Florestan Fernandes, proferidas em palestra sobre o tema "Educação e Constituinte" na Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo, durante o primeiro semestre de 1987. Afirmava ele, naquela ocasião, que "a educação escolar não deve ser unilateral, ou seja, contemplar apenas a educação intelectual, mas deve também contemplar a educação dos sentidos e aí (afirmava ele), eu vejo a Educação Física e a Educação Artística."

A discussão colocada por Marx nos meados do século XIX, sobre a historicidade da sensibilidade humana, trazida à tona nos anos oitenta do século XX pelo professor e sociólogo Florestan Fernandes, ao observar a necessidade de serem incluídos na educação escolar a educação física e a educação artística, conteúdos estes mais próprios à educação dos sentidos e ao desenvolvimento da sensibilidade humana, nos levam a discutir, em particular no caso da educação física, as razões de sua existência na escola, hoje.

Gostaríamos de deixar claro que, para nós, a sua inclusão ou permanência na escola não se pauta por questões "pedagogicistas" ou "legalistas". Não estamos advogando para este componente curricular o lugar mágico e hierarquicamente superior que lhe imputam muitos profissionais da área, os quais, influenciados por uma "pedagogia ideológica"¹, transfor-

1 Tomamos a expressão "pedagogia ideológica" de Bernard Charlot em seu livro denominado *A mistificação pedagógica* (1983, p. 303-304), leitura que recomendamos pela profundidade e abrangência com que trata o tema. Para o autor, uma "pedagogia ideológica" é aquela que "mascara ideologicamente a significação

mam a educação física escolar numa “panacéia universal”, em um “bem para todos os males”, julgando-a “útil” para todos os problemas de aprendizagem e outros mais apresentados pelas crianças e os adolescentes, afirmando ser o “movimento”, conteúdo próprio à educação física, capaz de “transformar” a escola, o ensino, bem como de tornar a criança “mais feliz”.

Da mesma forma também não advogamos a permanência da educação física na escola, apenas e tão-somente porque a atual legislação assim o exige. Esta é para nós uma justificativa pouco convincente, uma vez que ela não corresponde à concepção que temos acerca deste componente curricular chamado educação física. Além do que, o legalismo entendido como forma extremada de considerar as leis, acaba por respaldar posturas nitidamente corporativistas, as quais, por sua vez, agitam bandeiras de mercado de trabalho e não de necessidades pedagógicas.

Pelo contrário, ao buscarmos o entendimento daquilo que cabe a cada disciplina que constitui o currículo², procuramos aprender o que é possível transmitir enquanto parte constitutiva de uma totalidade de conhecimentos, e como este conhecimento particular pode ser transmitido sem estabelecer uma oposição com o geral.

Porém, para realizarmos esta tarefa, é preciso examinar atentamente o que fundamenta cada disciplina curricular e o porquê de sua existência; é preciso captar o que a definiu como tal, a que necessidade pedagógica veio atender.

Mas afinal... temos ou não um “espaço” na escola, somos ou não “necessários” para o desenvolvimento pleno do homem?

Em primeiro lugar gostaríamos de deixar claro que o nosso “lugar” estará garantido, em grau de igualdade com os demais componentes curriculares, na medida em que a escola recuperar o conhecimento enquanto uma totalidade de saber e não como “saberes complementares”. Conhecimento que se integra e que interage não de modo artificial, não de modo preconceituoso, como por exemplo, julgando ser a educação física escolar um arcabouço das atividades intelectuais onde cabe de tudo.

política da educação: apresenta a cultura como um fenômeno individual de realização de si mesmo, fenômeno que apresenta, certamente, conseqüências sociais, mas que não é, ele próprio, um fenômeno social; define o homem e a criança com referência a uma natureza humana, universal e eterna... isola a escola da realidade social, concebendo-a como um meio educativo destinado a proteger a criança da influência educativa das realidades sociais...”.

2. Ao longo deste artigo o termo CURRÍCULO será entendido conforme a definição dada pelo Prof. Dermeval Saviani em artigo publicado pela Revista ANDE, intitulado *O ensino básico e o processo de democratização da sociedade brasileira* (1984, p. 11). Discutindo com muita propriedade, e numa linguagem bastante clara, o Prof. Saviani define CURRÍCULO como sendo o “conjunto de atividades nucleares desenvolvidas pela escola.” Isto porque, como justifica ele “se tudo o que acontece na escola é currículo, se se paga a diferença entre curricular e extracurricular, então tudo acaba adquirindo o mesmo peso, e abre-se caminho para toda sorte de tergiversações, inversões e confusões que terminam por descaracterizar o trabalho escolar. Com isso, facilmente o secundário pode tomar o lugar daquilo que é principal.”

Quanto a sermos ou não “necessários”, esta também é uma resposta que depende de uma reorganização do entendimento daquilo que é uma “necessidade”, bem como de termos claro quais as necessidades que foram, historicamente, assumidas pela educação física na escola.

Necessidade para a existência deste componente curricular pode ser o adestramento físico, pode ser a *performance* física, pode ser a “adaptação ao meio social”, pode ser a seleção “natural” dos mais fortes, pode ser a busca do “talento” esportivo, pode ser a “instrumentalização” do trabalho intelectual... como pode ser, e é esta a necessidade que acreditamos deve ser atendida pela educação física na escola, o caminho para a superação da unilateralidade do trabalho intelectual, a possibilidade de desenvolver a sensibilidade humana, uma vez que concordamos com Marx quando diz que os sentidos humanos, não apenas o tato, a audição, a visão, a gustação e o olfato, mas os sentidos ditos espirituais, como amar, ter vontade, etc., são obra da história da cultura humana. Um ouvido musical, um senso “rítmico” não são obra da natureza em si, mas da ação humana. Jogar, dançar, vivenciar os diferentes desportos, vivenciar práticas corporais de diferentes culturas, se entendidas em sua profundidade, ou seja, como fenômenos culturais, estarão contribuindo, em conjunto com os demais componentes curriculares, para a formação de um homem capaz de se apropriar do mundo...

Jogar, dançar, praticar esportes são também formas de se apropriar do mundo, e não apenas de fugir dele, se alienar dele. Eis o aspecto humano de um componente curricular não ligado diretamente à atividade produtiva que precisa ser recuperado pela escola, transformado em disciplina curricular e desenvolvido como possibilidade histórica de romper com uma educação unilateral, ainda que numa sociedade capitalista.

A educação física e as determinações históricas: tendências identificadas

Para entender de forma mais sintética, de forma mais organizada, como se apresenta uma determinada prática social, é necessário fazer o caminho de volta, ou seja, buscar na história os elementos e as condições que a tornaram do modo como se apresenta. Fazendo o percurso de volta e depois retornando ao ponto de onde saímos, acreditamos poder encontrar os elementos necessários para enfrentar e quem sabe resolver os problemas daquela dada prática social. É importante esclarecer que estes elementos não estão dados de forma já organizada, pronta e acabada e que foram simplesmente esquecidos em algum canto das páginas da história. O que queremos salientar é que, nos cantos esquecidos das páginas da história estão os elementos que poderão nos auxiliar a construir as soluções para os problemas da sociedade em geral, da educação escolar em geral e da educação física em especial.

Quando encerramos a primeira parte deste artigo, nos referimos ao “Movimento Humano” como possibilidade histórica de romper com uma educação escolar unilateral. Todavia, consideramos fundamental clarificar que a “possibilidade” a que nos referimos é uma possibilidade histórica e, sendo assim, poderá ou não realizar-se, uma vez que são as condições econômicas, políticas e culturais de uma sociedade em seu conjunto, bem como as condições de maturidade teórica da educação física e dos demais componentes curriculares, que permitirão a realização ou não de uma educação escolar efetivamente multilateral.

Ao falarmos em “educação multilateral”, não estamos advogando a invasão do espaço escolar por toda sorte de “novidades”, bem como não desejamos que ele venha a se constituir em “mercado”, por excelência, para todas as “novas” profissões que uma sociedade doente gera. Pelo contrário, é em nome de sua preservação que vemos a necessidade de que ela, a escola, assuma de modo competente uma educação intelectual, física e politécnica, elementos constitutivos de uma educação escolar verdadeiramente multilateral.

Fazendo o caminho de volta para entender como se construiu a educação física escolar que aí está, podemos afirmar que ela, enquanto matéria curricular, em momento algum de sua história obteve o mesmo *status* que qualquer outra dentro do universo escolar. Não faltam justificativas para a posição inferior que ocupa neste universo. Elas vão desde o idealismo platônico, que enaltece o campo das idéias e menospreza tudo o que é corpóreo, evidenciando nitidamente a superioridade do 1º em relação ao 2º, passando pelo racionalismo cartesiano que entende o homem como um ser composto por duas partes distintas — o corpo e a alma — conferindo superioridade à 2ª por tratar-se do mundo espiritual, e menosprezando o 1º por estar afeto ao mundo material, até aquelas que, pelas razões postas e outras ainda ligadas ao preconceito produzido por uma sociedade de base escravagista, fazem da educação física algo próximo ou até mesmo idêntico ao trabalho manual, historicamente colocado em posição inferior ao trabalho intelectual.

Justificativa não menos contundente é aquela que poderíamos chamar de um “cartesianismo às avessas”, posição que tem levado muitos professores a enaltecerem hipertrofiadamente toda a substância material do homem, tudo o que se relaciona à sua “corporeidade”, e inferiorizarem a sua substância intelectual.

Assunto pouco discutido em debates educacionais, tem a educação física — pelas razões expostas e por outras que não nos cabem aqui discutir — ficado sujeita a interpretações que não extrapolam o nível do senso comum, ou seja, de que o seu espaço na escola se define, se afirma ou se anula pelo número de medalhas e troféus que conquista nos mais diferentes “eventos”, ou pela disponibilidade do professor desta

matéria em organizar “festas” e “auxiliar” em tarefas extracurriculares. Some-se a isto o fato de ser ela alimentada por construções teóricas que a reduzem³ a um biologismo ou a um biopsicologismo (Bracht, 1985, p.62; Castellani Filho, 1985 e 1988b), construções estas que nos permitem situá-la no quadro das teorias não-críticas da educação (pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista, conforme Saviani, 1985, p.9-15), podendo a partir desta análise ser entendida como algo autônomo em relação à sociedade, como algo que acontece independente dos sujeitos e da realidade concreta, fornecendo deste modo elementos para que a consideremos, da forma como se tem organizado na escola brasileira, como uma modalidade a-histórica de relação com o mundo.

Coerente com estas visões reducionistas do trabalho com o Movimento Humano, está a legislação que regulamenta a sua prática. Reproduzimos abaixo a análise feita pelo Professor Lino Castellani Filho (1988b, p.65-67) acerca desta questão:

“Teve ela (educação física) — dada a contundente presença da visão tecnicista nas Leis nºs 5.540/68 e 5.692/71 — reforçado o seu caráter instrumental, caráter esse que, num primeiro instante, veio a configurar-se no zelar, enfaticamente, pela preparação, recuperação e manutenção da força de trabalho, buscando, com esse proceder, assegurar ao ímpeto desenvolvimentista então em voga, mão-de-obra fisicamente adestrada e capacitada. Esse caráter instrumental evidencia-se ainda mais, quando o Decreto nº 69.450/71, em seu artigo 1º, refere-se a ela como sendo ‘... atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, (constituindo-se em) um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da Educação Nacional...’. O termo atividade empregado no texto legal, tem sua definição expressa formalmente no Parecer nº 853 de 12 de novembro de 1971, do CFE, e na Resolução nº 8 de 1º de dezembro do mesmo ano e daquele mesmo Conselho, ganhando a conotação de um fazer prático não significativo de uma reflexão teórica...

“A compreensão da educação física enquanto ‘matéria curricular’ incorporada aos currículos sob a forma de atividade — ação não expressiva de uma reflexão teórica, caracterizando-se, desta forma, no ‘fazer pelo fazer’ — explica e acaba por justificar

3 O verbete “redução” possui vários significados. Para nossas análises ao longo deste artigo entendemos “redução” como “o ato ou o efeito de subjugar”. Assim quando falarmos em reducionismos biológico, biopsicológico ou pedagógico estamos com isto afirmando que o ser humano, enquanto um ser total fica “reduzido”, fica “subjugado”, a uma de suas partes — Novo Dicionário Aurélio.

sua presença na instituição escolar (...) enquanto uma mera experiência limitada em si mesma, destituída do exercício da sistematização e compreensão do conhecimento, existente apenas empiricamente. Como tal, faz por reforçar a percepção da educação física acoplada mecanicamente à 'educação do físico', pautada numa compreensão de 'Saúde' de índole biofisiológica, distante daquela observada pela Organização Mundial da Saúde, compreensão essa, sustentadora do preceituado no § 1º do Artigo 3º do Decreto nº 69.450/71, que diz constituir a aptidão física, 'a referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da educação física, desportiva e recreativa, no nível dos estabelecimentos de ensino'...

Com objetivos que se pautam pelo desenvolvimento e aprimoramento da "aptidão física", interpretado à luz das ciências biológicas e psicológicas de base positivista, é evidente que a educação física na escola e os conteúdos por ela veiculados, ficavam à mercê de um atestado médico (Artigo 12 do Decreto 69.450/71), uma vez que significavam rendimento físico, *performance* e não conhecimento.

Sob a égide de tal arcabouço legal, os planejamentos oficiais de educação física escolar, elaborados por instâncias da burocracia de Estado, também expressam o reducionismo biológico e/ou biopsicológico. Estes planejamentos oficiais, de um modo geral, se pautam por uma excessiva ênfase na aptidão física e deste modo são fiéis às exigências legais, ou buscam dar um tratamento mais psicológico ao Movimento Humano, afirmando ser o "desejo" de movimentar-se e o "prazer" deste desejo satisfeito, os pontos fundamentais para o desenvolvimento da educação física na escola. Além disso, estes planejamentos também introduzem uma certa "pedagogização", na medida em que discutem uma educação física em si, uma criança em si, uma escola em si, e desse modo não estabelecem os nexos necessários para se poder discutir uma educação física destinada a uma criança vinda de uma determinada classe social que, pela sua condição de classe, frequenta uma determinada escola.

Na tentativa de trazer elementos para nossa reflexão sobre os pontos até agora levantados neste nosso caminho de volta, passaremos a discutir mais especificamente as duas tendências por nós apontadas, a biologização e a biopsicologização.

A biologização na educação física pode ser por nós identificada através da presença marcante do pensamento médico nos caminhos por ela trilhados.

Do século XIX até os nossos dias, para pegarmos apenas a história mais recente, é este o pensamento que tem influenciado a educação física, desde a formação de seus profissionais — facilmente verificável pela exces-

siva carga horária de disciplinas “biológicas”⁴, passando pelos cursos de pós-graduação⁵ ao nível de mestrado — até as publicações relativas ao esporte em geral, bem como às demais atividades corporais.

Outro aspecto importante a ser discutido inerente a esta tendência, é a relação mecânica que se estabelece entre educação física e saúde. A saúde em seu interior é entendida como saúde física, como saúde de um corpo abstraído de sua realidade material concreta. Para nós, o termo saúde só pode ser entendido como saúde social, ou seja, como resultante de condições dignas de vida. Do mesmo modo, não entendemos a educação física em si como geradora de saúde, daí afirmarmos ser mecânica a relação que se estabelece entre educação física e saúde, e que até hoje é fortemente veiculada pela cultura de massa⁶ com *slogans* do tipo, “esporte é vida”, “esporte é saúde”, “pratique esporte” e outros mais.

No interior desta tendência, a expressão educação física acaba sendo reduzida ao termo físico e, desta forma, significando educação do físico, do corpo, da substância material do homem, encerrando um punhado de receitas para endireitar as costas ou perder a barriga.

É pertinente transcrevermos aqui as idéias de Francisco Sobral (p.5-21) sobre o assunto. Diz-nos ele que, “... se o agente de ensino vê na educação física uma simples organização de meios de fórmulas e processos que levam à melhoria do rendimento fisiológico individual, se os resultados da sua ação não excedem os limites de um eventual aperfeiçoamento biológico, então o exercício físico surge justificado apenas pelas propriedades típicas da matéria viva, o que redundaria no idealismo fisiológico ou dele surge como resultante. E, assim, não apenas se acentua o conflito formal como também a educação física, ao privilegiar o movimento orgânico, a-histórico (...) recusa a si mesma o estatuto de disciplina pedagógica.”

A educação física é uma prática social e, como observa J. Rouyer (1977, p.192-193) “... trata-se de assimilar as práticas sociais totais, cuja

4 Entendemos aqui a Biologia como ciência-mãe. Com isto, ao referirmo-nos a “disciplinas biológicas”, estamos nos referindo a bioquímica, anatomia, nutrição, biomecânica, fisiologia, neuroanatomia, fisiologia do esforço, cinesiologia... etc.

5 Existem hoje no Brasil seis programas de pós-graduação ao nível de mestrado em educação física: USP/São Paulo, UFSM/Santa Maria, UFRJ/Rio de Janeiro, UGF/Rio de Janeiro, UNAERP/Ribeirão Preto e UNICAMP/Campinas.

6 Segundo Melo de Carvalho (1976, p.77-82), o conceito de “cultura de massa” é “profundamente ambíguo, a ele estão ligados os conceitos de sociedade de massa, de consumo de massa e de massa média, termos que traduzem de um ponto de vista psicológico, a homogeneização dos indivíduos e o seu encaminhamento, através de formas sutis mais eficazes de pressão mental, para o consumo e para a passividade intelectual (...) o significado da cultura de massa é o de constituir um bloqueio à autêntica cultura, mascarando por detrás de um vago processo de democratização cultural, os verdadeiros interesses da classe burguesa”. É importante ver também a discussão que faz o autor sobre “cultura popular”, uma vez que é comum hoje em educação física a confusão entre estes dois conceitos.

dominante pode ser intelectual ou física (...). É importante notar bem o caráter de totalidade das atividades humanas”, daí porque, esta tendência nos parece ser reducionista.

Estas análises se colocam como fundamentais uma vez que o ato de mover-se para o homem não foi, historicamente falando, sempre o mesmo. A motricidade humana é também uma forma concreta do homem relacionar-se com o mundo, de intervir na sua feitura, bem como de representar este mesmo mundo.

É curioso observarmos, por exemplo, a afirmação de que o ato de correr e saltar são formas “naturais” de movimento. Ao colocarmos o termo “natural” antecedendo estas ações humanas, acabamos por entendê-las destituídas de historicidade, como se estas ações nascessem com o homem e fizessem parte de sua “natureza” biológica, negando o fato de que o equipamento biológico da espécie humana, que permite práticas físicas determinadas como andar, correr, saltar, foi sendo elaborado até suas caracterizações atuais, na estreita relação e atuação do homem com o mundo material. Estas formas motoras de atuação com e no mundo não são formas “naturais” no seu sentido biológico mais grosseiro, mas sim, formas cultural, social e historicamente construídas.

Neste particular, é pertinente lançarmos mão de estudos realizados pela antropologia física (Sobral, p.15), os quais demonstram “... que a estação vertical, a anatomia da mão e as suas possibilidades funcionais se formaram no processo de relação do homem com a realidade material, na ação recíproca entre o indivíduo e o mundo. Assim, a corrida, a marcha, a preensão não se resumem na dimensão orgânica do movimento, são (...) movimentos objetivos, organizados, que servem para intervir no mundo objetivo e na sua transformação, implicados diretamente no processo geral, histórico do trabalho”.

Desse modo, não podemos conceber o trato reduzido com a questão do jogo, da dança ou do desporto. Todas estas formas motoras encerram uma historicidade, constituem-se em fato e fator da cultura humana objetivada pela ação motora.

Porém, para dimensionarmos o que existe de humano nestas práticas corporais por nós apontadas, é necessário recuperá-las enquanto um fenômeno cultural, e nesta direção, estaremos também recuperando a própria educação física na escola.

No caso do desporto, por exemplo, é necessário ensiná-lo não apenas enquanto o domínio mecânico de “meia dúzia de regras”, mas sim em toda a amplitude que encerra um fenômeno cultural, com sua história feita concretamente ao longo do tempo.

Recuperar o conteúdo da educação física escolar e transformá-lo por assim dizer, significa para nós **conhecer** a cada dia mais o fenômeno

cultural esportivo, as práticas corporais contemporâneas⁷, as práticas corporais milenares⁸. Mas **conhecer** não significa reproduzir mecanicamente no interior da escola toda e qualquer “novidade” em relação aos trabalhos com o corpo, bem como dominar apenas os aspectos técnicos de um ou vários esportes. Embora o domínio desta técnica se constitua um aspecto importante de seu ensinamento, ele é apenas uma parte, um pedaço, não é o esporte. É preciso termos a clareza de que a técnica é apenas aquilo que permite ao homem conhecer mais, que o instrumentaliza para avançar no conhecimento do mundo.

É necessário que a todo o momento busquemos a totalidade em nossas ações pedagógicas, uma vez que os conteúdos que ensinamos em nossas aulas de educação física são construções humanas, e possuem a amplitude também humana, daí por que lançamos nossas críticas ao reducionismo que a ciência positiva desenvolveu, e que a ideologia se encarregou de disseminar.

Quando tecemos nossas críticas em relação à influência do pensamento médico e das disciplinas biológicas nos caminhos da educação física, não estamos de modo algum sendo refratários aos avanços permitidos pelas pesquisas realizadas por estas disciplinas científicas e por aqueles profissionais para o entendimento do desenvolvimento humano.

O que queremos evidenciar é que “... o indivíduo humano é um ser biológico enquanto um exemplar da espécie *Homo sapiens*; mas isto não basta para o caracterizar, pois, além das determinações biológicas, está sujeito às determinações sociais, e é precisamente por esta razão um ser social” (Schaff, 1983, p.79-80).

Portanto, sendo o “movimento” que estudamos, “humano”, acreditamos não ser possível abstrair o conteúdo social que ele encerra e que foi produzido historicamente. Se assim o fizermos, estaremos cometendo um grande equívoco, o equívoco de tomar a “parte” pelo “todo” e ao conhecê-la e dominá-la enquanto “parte”, julgar estar conhecendo e dominando o “todo”, o que em outras palavras é subjugar o todo às partes, ou seja, reduzi-lo.

A biopsicologização na educação física encontra suas bases de sustentação nas teses centrais que nortearam o surgimento da pedagogia nova, pedagogia esta que chega ao Brasil na década de 20 deste século,

7 Entendemos por “práticas corporais contemporâneas”, a Antiginástica de Bertherat e Bernstein, a Biodança, resguardando os seus limites e o forte viés psicológico que contém. Além destes trabalhos, destacamos também aquele desenvolvido por Feldenkrais (1977).

8 Entendemos por práticas corporais milenares, o yoga, o tai-chi-chuan para exemplificarmos. Estas práticas corporais fazem parte de toda cultura oriental, e, portanto, cada um de seus gestos representa uma forma de conhecer o mundo bem como a si mesmo.

bem como na pedagogia tecnicista, que influencia a educação brasileira por volta dos anos 70.

A pedagogia nova, fortemente influenciada por uma psicologia de base biológica, assim como pela própria biologia, se colocava contrária aos métodos tradicionais de ensino, e lançava no Brasil no ano de 1932 seu "Manifesto dos pioneiros da Educação Nova", manifesto este que continha as bases para uma verdadeira "reconstrução educacional" na ótica dos escolanovistas, nome que recebeu o movimento educacional subjacente à pedagogia nova.

No espaço reservado à discussão da "função educacional", o "Manifesto da Educação Nova (1932, p.49-54)" afirma que:

(...) nenhum outro princípio poderia oferecer ao panorama das instituições escolares perspectivas mais largas, mais salutaras e mais fecundas em consequência, do que esse que decorre logicamente, da **finalidade biológica da educação**. A selecção dos alumnos nas suas **aptidões naturais**, a supressão de **instituições criadoras de diferenças de base econômica**, (entre outros)... constituem o programa de uma política educacional, fundada sobre a applicação do princípio unificador, que modifica profundamente a estrutura íntima e a organização dos elementos constitutivos do ensino e dos systemas escolares (...). Nessa nova concepção da escola, que é uma reacção contra as tendências exclusivamente passivas, intellectualistas e verbalistas da escola tradicional, a actividade que está na base de todos os seus trabalhos, é a **actividade espontânea, alegre e fecunda**, dirigida à satisfação das **necessidades do próprio indivíduo**. Na verdadeira educação funcional deve estar, pois, sempre presente, como elemento essencial e inherente à sua própria natureza, o problema não só da correspondência entre os graus do ensino e as etapas da **evolução intelectual** fixadas sobre a **base dos interesses**, como também da **adaptação da actividade educativa às necessidades psychobiológicas do momento**. O que distingue da escola tradicional a escola nova, não é, de fato, a **predominância dos trabalhos de base manual e corporal**, mas a presença, em todas as suas actividades, do **fator psychobiológico do interesse**, que é a primeira condição de uma actividade espontânea e o **estímulo constante ao educando... a buscar todos os recursos ao seu alcance, 'graças a força de atração das necessidades profundamente sentidas' ...**" (grifos nossos).

Seria leviano de nossa parte julgarmos que estas breves citações representam toda a complexidade político-pedagógica que foi o movimento escolanovista.

Todavia, para o desenvolvimento deste artigo, estas teses centrais extraídas do Manifesto da Educação Nova, nos parecem fundamentais para discutirmos, do ponto de vista histórico, as bases da biopsicologização da educação física. Não podemos esquecer que a pedagogia nova desloca o "... eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade (...). Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender" (Saviani, 1985, p.11-13).

Estes são elementos da pedagogia nova que, embora presentes na educação em geral nas primeiras décadas do século, só aparecem de fato na educação física por volta da década de 70, quando então inicia-se um movimento de crítica aos métodos tradicionais⁹ de seu ensino até então utilizados.

É possível afirmar que a educação física neste período se fundamenta nas teses centrais da escola nova por nós apontadas, voltando-se "... para os aspectos referentes aos estágios de maturação, organização da capacidade para aprender, e para o respeito às diferenças individuais da criança e do jovem (...). Idéias de liberdade e individualidade, permeiam os discursos... da educação física, preocupada com novos métodos, onde a criatividade, a iniciativa, e a experiência, o aprender a aprender, o respeito aos interesses e necessidades, são exaltados como os novos marcos para a transformação da educação física brasileira" (Souza e Silva, 1987, p.4).

Expressão mais acabada desta mudança no discurso da educação física escolar é o surgimento da psicomotricidade, que ganha impulso, segundo a Prof. Rossana V. Souza e Silva (1987, p.5), tanto pela ida de professores para a realização de cursos no exterior", como da vinda ao Brasil do "Dr. Jean LeBouch em dezembro de 1978", para realizar um curso de psicomotricidade "sob a orientação geral da SEED¹⁰ e dirigido principalmente a professores de educação física das universidades brasileiras."

É ainda durante o fim dos anos 70 e início dos anos 80 que crescem as publicações sobre o assunto, bem como ocorre a tradução para o português de autores como o próprio LeBouch, Jacques Chazaud, Picq e Vayer, Lapierre e Aucoutrier, entre outros.

9 Constituem exemplos dos métodos tradicionais da educação física o Método Francês, o Método Alemão, o Método Sueco, o Método Natural de Herbert, a Calistenia... Para maiores detalhes consultar Marinho (19-); para uma leitura mais crítica, consultar Carmo (1985)

10 SEED é a sigla da Secretaria de Educação Física e Desportos, órgão ligado ao Ministério da Educação.

Embora a psicomotricidade tenha trazido importantes contribuições para a educação física escolar, acreditamos que a sua incorporação a ela tenha se dado de forma mecânica e sem maiores aprofundamentos sobre o tema. "Discutiu-se sobre seus princípios metodológicos; suas técnicas de aplicação; falou-se exageradamente sobre as fases do desenvolvimento psicomotor (...) e ainda hoje, segundo o nosso ponto de vista, as discussões em torno dela não têm dado conta de perceber que constituiu-se apenas numa..." (...) mudança a nível metodológico (além do que) (...) a própria denominação 'psicomotricidade', ao nosso ver, merece ser questionada, já que parece no mínimo redundante o acréscimo do termo 'psico', ao nos referirmos à 'motricidade humana', (Souza e Silva, 1987, p.4, 6 e 7).

Todavia, não é apenas no movimento escolanovista que encontramos as bases da biopsicologização da educação física escolar. A pedagogia tecnicista que nos anos 70 influencia e determina fortemente a educação brasileira, vai também influenciar e determinar a educação física escolar, atribuindo-lhe como papel "... a melhoria da aptidão física, o desenvolvimento intelectual e a manutenção do equilíbrio afetivo ou emocional" (Bracht, 1985, p.62), o que a partir de uma abordagem sistêmica significa atuar sobre os domínios psicomotor, cognitivo e afetivo.

As atividades físicas tais como os jogos e os desportos, reduzidas aos aspectos exclusivamente biológicos e/ou estudados a partir de uma psicologia de base biológica, serviriam para "formar" um cidadão física e psicologicamente "adaptado" a estrutura social vigente, desempenhando da melhor forma o papel que lhe cabe numa sociedade calcada na ideologia do "desenvolvimento" com "segurança".

Entretanto, para uma psicologia comprometida com o desenvolvimento pleno do homem e com sua emancipação, o conceito de "adaptação do homem ao seu meio", adquire outro significado, pois como observa Leontiev (1978, p.172) "... o sucesso do seu desenvolvimento pode consistir, para um homem, não numa adaptação mas em sair dos limites do seu meio imediato que, no caso, constituiria simplesmente um obstáculo a uma expressão eventualmente mais completa da riqueza das suas propriedades e aptidões verdadeiramente humanas..."

Precisamos ter sempre em mente as possibilidades concretas que tem o homem, em condições determinadas, de mudar o curso de sua história, libertando-se de teorias que ainda hoje sustentam, segundo afirmações de Leontiev (1978, p.258) "... a tese fatalista de uma determinação do psiquismo do homem pela herança biológica. Esta tese vem alimentar, em psicologia, as idéias de discriminação racial e nacional, do direito ao genocídio e às guerras de exterminação... Ela está em contradição flagrante com os dados objetivos das investigações psicológicas científicas".

A psicologia reveste-se de importância para o estudo do Movimento Humano quando abandona a idéia de serem o "desejo" e o "prazer" de movimentar-se descolados de uma realidade material, como se surgissem espontânea e magicamente do interior da "natureza humana" em si.

A atualidade dos estudos realizados por L.S. Vygotskii por volta de 1927 trazem em cena importantes contribuições para a edificação de uma psicologia do homem. Leontiev, ao estudar os trabalhos de Vygotskii¹¹, afirma que ele "... efetuou a crítica teórica das concepções biológicas naturalistas do homem e opôs-lhe a sua teoria do desenvolvimento histórico e cultural. O mais importante é que introduziu na investigação psicológica concreta a idéia da historicidade da natureza do psiquismo humano e a da reorganização dos mecanismos naturais dos processos psíquicos no decurso da evolução sócio-histórica e ontogênica. Vygotskii interpretava esta reorganização como resultado necessário da apropriação pelo homem dos produtos da cultura humana no decurso dos seus contatos com os seus semelhantes".

Estas breves referências tomadas dos estudos de Vygotskii nos evidenciam a importância de uma psicologia comprometida com o homem como ser histórico e social, uma psicologia que não reduz, que não subjuga a totalidade humana ao seu campo particular, pelo contrário, consegue fazer a relação necessária entre o todo e as partes, uma vez que estas não existem em si, mas tão-somente referidas à totalidade humana.

Ao falarmos em biopsicologização, ou "biopsicologismo", queremos evidenciar que o homem não é um ser psicológico ou biopsicológico. Queremos com nossas análises, ainda que precárias, salientar a natureza sócio-histórica do psiquismo humano, a natureza cultural do seu "desejo" e do seu "prazer". Alertar sempre e a todo o momento para o fato de que as crianças e os adolescentes não chegam vazios à escola e às aulas de qualquer uma das disciplinas que integram o universo escolar.

Os reducionismos, em nossa forma de entender, sejam eles de qual natureza forem, longe de contribuírem para o avanço da área, têm contribuído para o seu retraimento, pois, se estudamos o Movimento Humano, não estudamos qualquer movimento, mas sim um, específico e pleno, o Movimento Humano que é social e culturalmente construído e, como tal, precisa ser analisado em toda sua totalidade, ou seja, como resultante da interação de seus componentes biológicos, psicológicos e sócio-culturais; e não por partes, bem ao gosto da ciência positiva que supõe ser o todo a sua soma mecânica.

Nossa insistência ao longo deste artigo em evidenciar os reducionismos que marcaram e que ainda marcam a educação física escolar se

11 Apud LEONTIEV (1978, p.153).

coloca na medida em que toda a riqueza contida naqueles conteúdos próprios a ela terminam, na maioria das vezes, tornando-se expressão acabada e pronta de um biologismo ou de um biopsicologismo grosseiro, servindo para adestrar e reprimir a criança e o adolescente que frequentam nossas escolas. Com esta afirmação não estamos, de modo algum, querendo discutir a educação física escolar fora da ciência. Pelo contrário, buscando explicações para a educação física escolar em conceitos claros sobre o Movimento Humano, movimento este entendido como resultante da interação dos diferentes aspectos que constituem a totalidade humana, é que estamos, efetivamente, caminhando ao encontro da ciência, e procurando na ciência a desmistificação das determinações biológicas que pesam sobre a educação física, assim como o entendimento de conceitos a-históricos construídos por uma psicologia idealista.

Afinal, como “ver” a educação física na escola?

“Ver as coisas por fora é fácil e vão!
Por dentro das coisas
É que as coisas são.”

(Carlos Queirós apud Castellani Filho, 1988a, p.1)

O poema de Carlos Queirós nos instiga a abandonarmos o que está por fora, alertando-nos poeticamente para vermos o que está por dentro. Fala da efemeridade e da facilidade do que é aparente e deixa no ar... como um desafio, o adentrar nas “coisas”.

Sem dúvida alguma, a profundidade destes versos nos leva a refletir sobre a necessidade de olharmos a educação física por dentro, buscando os elementos necessários para fazer dela uma disciplina pedagógica, que venha a desenvolver, criticamente, uma “consciência corporal”, um entendimento do que é o corpo... de como este corpo, ao longo da história, foi tratado pelas diferentes civilizações, uma vez que é através dele que se objetiva o movimento, movimento este que expressa toda a amplitude humana.

Suely Kofes (1985, p.47-48), na coletânea “Conversando sobre o Corpo” nos diz que “... o corpo aprende e é cada sociedade específica, em seus diferentes momentos históricos e com sua experiência acumulada que o ensina (...) nele marcando as diferenças que reconhece e/ou estabelece”.

Se é a educação física aquele componente curricular que trabalha com o corpo, um “corpo que aprende”, acreditamos ser ela a responsável, no interior do universo escolar, por um campo de conhecimento específico, campo este que lhe é peculiar perante os demais componentes curriculares, relacionado à ... “() compreensão e explicação dos valores ético-

políticos do corpo que prevaleceram e o determinaram nos mais distintos momentos históricos...”, conforme assinala Lino Castellani Filho (1988a, p.7).

O desenvolvimento de uma “consciência corporal” através de uma educação física assim entendida, não será conquistado apenas pelo (re) conhecimento anatômico do corpo humano ou das suas possibilidades biomecânicas e fisiológicas. Estes são elementos fáceis de serem identificados, eles se constituem apenas na aparência. Adentrarmos na educação física, vê-la por dentro, nos permitirá, de fato, entendermos aquilo que define a consciência corporal do homem, que é, nas palavras do autor supracitado “a sua compreensão a respeito dos signos tatuados em seu corpo pelos aspectos sócio-culturais de momentos históricos determinados. É fazer o homem sabedor de que seu corpo sempre estará representando o discurso de uma época e que a compreensão do significado desse ‘discurso’, bem como dos seus determinantes, é condição essencial para que ele possa vir a participar do processo de construção do seu tempo e, por conseguinte, da elaboração dos signos que serão gravados em seu corpo” (Castellani Filho, 1988a, p.7 e 8).

Num tempo onde a cultura de massa, veiculadora da ideologia dominante, impõe toda uma gama de “idolatria” ao corpo, num verdadeiro “culto”, construindo aquilo que Wanderley Codo e Wilson A. Senne chamaram “Corpolatria” (1985), ensaio este que recomendamos como leitura, fica-nos mais do que nunca evidente o nosso papel no interior do espaço escolar, como aqueles profissionais potencialmente capazes de fazer do trabalho corporal um instrumento para a emancipação humana.

Referências bibliográficas

- BERTHERAT, T., BERNSTEIN, C. **O corpo tem suas razões: antiginástica e consciência de si.** São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- BRACHT, V. A criança que joga respeita as regras do jogo... capitalista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, v.7, n.3, p.62-68, 1985.
- CARMO, Apolônio Abadio do. **Educação física: competência técnica e consciência política em busca de um movimento simétrico.** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 1985.
- CASTELLANI FILHO, Lino. Diretrizes gerais para o ensino de 2º grau: núcleo comum: educação física. In: PROJETO SESG/MEC — PUC/SP. São Paulo, 1988a. p.1-32, não publicado.
- . **Educação física no Brasil: a história que não se conta.** São Paulo: PUC, 1988b. (Dissertação de Mestrado) — Faculdade de Educação Física, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1988.
- . Tendências na educação física no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 37, 1985. Belo Horizonte. **Resumos.** São Paulo, SBPC, 1985, p.107.
- CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica.** Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

-
- CODO, Wanderley, SENNE, Wilson A. **O que é (corpo)latria**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- FELDENKRAIS, M. **Consciência pelo movimento**. São Paulo: Summus, 1977.
- KOFES, Sueli. E sobre o corpo, não é o próprio corpo que fala? Ou o discurso desse corpo sobre o qual se fala... In: BRUHNS, Heloísa (Comp.). **Conversando sobre o corpo**. Campinas: Papirus, 1985.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.
- MARINHO, Inezil Penna. **Sistemas e métodos de educação física**. São Paulo: Papelvros, [19- -].
- MARX, Karl, ENGELS, F. **Sobre literatura e arte**. São Paulo: Global, 1986.
- MELO DE CARVALHO. **Cultura física e desenvolvimento**. Lisboa: Compendium, 1976.
- A RECONSTRUÇÃO educacional no Brasil. Ao povo e ao governo: Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. São Paulo: Ed. Nacional, 1932.
- ROUYER, J. Pesquisas sobre o significado humano do desporto e dos tempos livres e problemas da história da educação física. In: DESPORTO e desenvolvimento humano. Lisboa: Seara Nova, 1977.
- SAVIANI, D. O ensino básico e o processo de democratização da sociedade brasileira. **Revista ANDE**, São Paulo, v.4, n.7, p.9-13, 1984.
- . **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1985.
- SCHAFF, A. **História e verdade**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- SOBRAL, Francisco. **Para uma teoria da educação física**. [s.l.]: [s.n.], [19- -].
- SOUZA E SILVA, Rossana V. de. **A psicomotricidade e o processo de veiculação do conhecimento na educação física**. 1987. mimeo.

Recebido em 21 de dezembro de 1988

Carmen Lúcia Soares, Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, é professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Aiming to offer assistance towards a conceptual re-elaboration of physical education within the 1st and 2nd grade curricula, this article points out the instrumental characteristics of school physical education, built up along its history and evident in the lanes that regulat it, Physical Education, taking over tasks clearly characterized as extracurricular activitives, within the school which should be carried out by the teaching staff, has proved to be empty of subject and proper knowledge. It has become much more an "annimator" than a vehicle of the specific knowledge that has to be spread as part of the school curriculum. This paper also identifies attempts to overcome this problem, considering as the center of concern the demand of granting Physical Education in schools the status of pedagogical subject.

Avec l'intention d'offrir des subsides qui permettent une réélaboration du concept de l'éducation physique dans l'ensemble des matières constituant les programmes d'études de premier et second degrés,

cet article met en relief le caractère instrumental de l'éducation physique scolaire, construit au long de son histoire et présenté surtout par les lois qui la réglementent. Chaque fois que l'éducation physique dans l'enseignement scolaire s'occupe de tâches qui devraient être de l'ensemble des enseignants et qui se caractérisent comme activités parascolaires, cette éducation se présente vide de contenu, vide de savoir, bien proche du rôle "d'animatrice" et non comme véhicule d'un corps spécifique de connaissances qui composent un programme d'études. Cet article identifie quelques démarches pour surmonter cette approche, en mettant comme centre de préoccupation le besoin de conférer à l'éducation physique le statut de matière pédagogique.

En la perspectiva de ofrecer subsidios que permitan una reelaboración conceptual de la educación física en el conjunto de las materias que constituyen los currículos escolares de primero y segundo grado, este artículo evidencia el carácter instrumental de la educación física escolar, construido a lo largo de su historia, y expreso, sobretodo, por las leyes que la reglamentan. Asumiendo tareas, en el interior de la escuela, que cabrían al conjunto del cuerpo docente, y que se caracterizan nitidamente como actividades extra-curriculares. La educación física en la enseñanza se ha mostrado vacía de contenido, vacía de saber, quedando más próxima del papel de "animadora" de que vehiculadora de un cuerpo específico de conocimientos que componen el currículo escolar. Identifica algunos intentos de superar esta visión, colocando como núcleo central de preocupación la necesidad de conferir a la educación física escolar el estatuto de disciplina pedagógica.

A escola pública, universal e gratuita**

Anísio Teixeira**

No mês de maio último, reuniram-se em Lima, convocados pela Organização dos Estados Americanos (a antiga União Pan-Americana), os representantes dos governos nacionais do nosso continente. Estes representantes não eram ministros da Fazenda nem ministros do Exterior. Eram ministros da Educação. O tema da reunião não era a política exterior nem a política econômica ou financeira, e sim a política educacional. E em política educacional, não se debateram os problemas do ensino secundário, nem do ensino superior; mas, do ensino primário.

A despeito do caráter de que se revestem quase sempre essas reuniões internacionais, do seu ar tantas vezes irremediavelmente convencional, os que lá estiveram sentiram, em mais de um momento, que algo de histórico se processava na evolução política das Américas. O drama de 59 milhões de analfabetos, inclusive os de idade escolar, da América Latina e de outros tantos milhões de semi-alfabetizados, em suas escolas primárias de dois e três anos de estudos e de dois e três turnos por dia letivo, repercutia nos salões do edifício do Congresso Nacional de Lima, onde se realizou a reunião interamericana, como um trovejar, talvez ainda distante, mas já suficientemente audível, da consciência popular dos povos americanos. Dir-se-ia que, despertados afinal para as suas reivindicações fundamentais, eram os povos do continente que convocavam aquele conclave, para a fixação de medidas destinadas a assegurar-lhes o direito dos direitos: uma escola primária, eficiente e adequada, para todos.

E por isto mesmo — a despeito das vozes, muito nossas conhecidas, dos que ainda julgam possível reduzir a educação popular, na América Latina, à mistificação das escolas primárias de tempo parcial e de curtos períodos anuais — a assembléia decidiu, com a afirmação de princípios da “Declaração de Lima”, por uma **escola primária de seis anos de curso e dias letivos completos**.

* Conferência pronunciada no Congresso Estadual de Educação do Estado de S. Paulo, em Ribeirão Preto, setembro de 1956 e publicada originalmente na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v.26, n.64, out./dez. 1956.

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

No mesmo ano, em que os governos americanos, reunidos em assembléia, fizeram tal declaração histórica, o Estado de São Paulo, isto é, o estado-líder da federação brasileira, convoca o seu primeiro Congresso de Ensino Primário.

Sabemos que um fato não está ligado a outro. Mas, a coincidência pode ser tida como significativa: a mesma obscura força, que está movendo a consciência coletiva, parece haver atuado para a escolha do tema da reunião de Lima, como para a reunião, no ano passado, do Congresso de Professores Primários, de Belo Horizonte, e para este Congresso do Ensino Primário, de São Paulo, ora aqui reunido, em Ribeirão Preto. Presumo que se trata de um sinal, um grande sinal, de amadurecimento da consciência pública do país.

Por isso estou seguro de que não estamos aqui para discutir, como é tanto do nosso gosto, a educação dos poucos, a educação dos privilegiados, mas a educação dos muitos, a educação de todos, a fim de que se abra para o nosso povo aquela igualdade inicial de oportunidades, condição mesma para a sua indispensável integração social.

Não se pode ocultar ser algo tardio esse movimento de emancipação educacional ou de emancipação pela educação.

Desde a segunda metade do século dezenove, quando não antes, as nações desenvolvidas haviam cuidado da educação universal e gratuita. Cogitando de realizá-la, agora, em época que, na verdade, já se caracteriza por outras agudas reivindicações sociais, de mais nítido ou imediato caráter econômico, corremos o risco de não poder configurar com a necessária clareza os objetivos da emancipação educacional. É que, no caso, trata-se ainda de algo que já nos devia ter sido dado, que já há muito fora dado a outros povos, de cujas atuais aspirações queremos partilhar. Estas novas aspirações, mais fortemente motivadas pelos imperativos da época, sobre-põem-se às aspirações educacionais e de certo modo as desfiguram, criando, pela falta de sincronismo, especiais dificuldades para o seu adequado planejamento.

A relativa ausência de vigor de nossa atual concepção de **escola pública** e a aceitação semi-indiferente da **escola particular** foram e são, ao meu ver, um dos aspectos dessa desfiguração generalizada de que sofre a política educacional brasileira, em virtude do anacronismo do nosso movimento de educação popular.

Como os povos desenvolvidos já não têm hoje (salvo mínimos pormenores) o problema da criação de um sistema, universal e gratuito, de escolas públicas, porque o criaram em período anterior, falta-nos, em nosso irremediável e crônico mimetismo social e político, a ressonância necessária para um movimento que, nos parecendo e sendo de fato anacrônico, exige de nós a disciplina difícil de nos representarmos em outra

época, que não a atual do mundo, e de pautarmos os nossos planos, descontando a decalagem histórica com a necessária originalidade de conceitos e planos, para realizar, hoje em condições peculiares outras, algo que o mundo realizou em muito mais feliz e propício instante histórico.

Se nos dermos ao trabalho de voltar atrás e ouvir as vozes dos que ainda no curso do século dezenove, no mundo, e, entre nós, imediatamente antes e logo depois da República, definiram (mesmo então com atraso) os objetivos do movimento de emancipação educacional, ficaremos surpreendidos com a intensidade do tom de reivindicação social, que caracterizava o movimento. É que a escola era, na época, a maior e mais clara conquista social. E hoje, o anseio por outras conquistas, mais pretensiosas e atropeladas, a despeito de não poderem, em rigor, ser realizadas sem a escola básica, tomaram a frente e subalternizaram a reivindicação educativa primordial. Tomemos, com efeito, ao acaso, as expressões de um desses pioneiros continentais da educação popular — por um conjunto de circunstâncias, o primeiro: Horace Mann. O grande batalhador da educação pública e universal, nos Estados Unidos, que no continente só encontra paralelo contemporâneo em Sarmiento, na Argentina, considerava a “escola pública” — a escola comum para todos — a maior invenção humana de todos os tempos. E em seu relatório ao Conselho de Educação de Boston, assim falava, há cento e oito anos (1848):

“Nada, por certo, salvo a educação universal, pode contrabalançar a tendência à dominação do capital e à servilidade do trabalho. Se uma classe possui toda a riqueza e toda a educação, enquanto o restante da sociedade é ignorante e pobre, pouco importa o nome que dermos à relação entre uns e outros: em verdade e de fato, os segundos serão os dependentes servis e subjugados dos primeiros. Mas, se a educação for difundida por igual, atrairá ela, com a mais forte de todas as forças, posses e bens, pois nunca aconteceu e nunca acontecerá que um corpo de homens inteligentes e práticos venha a se conservar permanentemente pobre...”

A educação, portanto, mais do que qualquer outro instrumento de origem humana, é a grande igualadora das condições entre os homens — a roda do leme da maquinaria social... Dá a cada homem a independência e os meios de resistir ao egoísmo dos outros homens. Faz mais do que desarmar os pobres de sua hostilidade para com os ricos: impede-os de ser pobres.”¹

1 Annual Report on Education, 1848 (Boston, Rand & Avery), págs. 668/69.

Era com este espírito que se pregava a escola pública em 1848. Já não era o iluminismo ou a “ilustração”, filosóficos, do século dezoito, mas todo o **utilitarismo** de uma doutrina de igualdade social pela educação. Já não era o puro romantismo individualista, tão vivo ainda, aliás, por todo o século dezenove, a crer, ainda com Spencer, que o devido ao indivíduo era só a liberdade, no sentido negativo de não-interferência — daí não ser essencial ou ser até ilícito dar-lhe o Estado educação... — mas a doutrina positiva de que a liberdade sem educação, isto é, sem o **poder que o saber dá**, era uma impostura e um logro...

Obrigatória, gratuita e universal, a educação só poderia ser ministrada pelo Estado. Impossível deixá-la confiada a particulares, pois estes somente podiam oferecê-la aos que tivessem posses (ou a “protegidos”) e daí operar antes para perpetuar as desigualdades sociais, que para removê-las. A escola pública, comum a todos, não seria, assim, o instrumento de benevolência de uma classe dominante, tomada de generosidade ou de medo, mas um direito do povo, sobretudo das classes trabalhadoras, para que, na ordem capitalista, o trabalho (não se trata, com efeito, de nenhuma doutrina socialista, mas do melhor capitalismo) não se conservasse servil, submetido e degradado, mas, igual ao capital na consciência de suas reivindicações e dos seus direitos.

A escola pública universal e gratuita não é doutrina especificamente socialista, como não é socialista a doutrina dos sindicatos e do direito de organização dos trabalhadores, antes são estes os pontos fundamentais por que se firmou e possivelmente ainda se afirma a viabilidade do capitalismo ou o remédio e o freio para os desvios que o tornariam intolerável.

A sobrevivência do capitalismo, em grande parte do mundo, não se explica senão por estes dois recursos ou instrumentos de defesa contra a desigualdade excessiva que o capitalismo provocaria e provoca, sempre que faltem ao povo escola pública e sindicato livre.

Por que, então faltou e falta ao Brasil a consciência precisa de que, antes de qualquer outra reivindicação, cabe-lhe reivindicar a escola pública, universal, gratuita e eficiente, e o sindicato, livre e autônomo? Por que, aparentemente, lhe parece bastar a simulação educacional de **escolas de faz-de-conta** e os **sindicatos** de cabresto, que lhe têm dado, como altíssimo favor de deuses a pobres mortais, governos de despotismo mais ou menos “esclarecido” ou ditaduras falhadas?

Estou em que uma das razões é o anacronismo a que me referi. Reivindicações sociais, para que a escola iria preparar o povo, amadureceram e estão sendo quiçá atropeladamente satisfeitas, com ou sem fraude aparente, em face da aceleração do processo histórico, impedindo-nos de ver, com a necessária exatidão, quanto nos faltam ainda de reivindicações anteriores e condicionadoras, não satisfeitas no devido tempo e,

por isto mesmo, mais difíceis ainda de apreciar e avaliar exata ou adequadamente.

Além da dificuldade inerente ao caráter preparatório ou de “preliminar” condicionante, próprio das reivindicações educacionais, temos a dificuldade do anacronismo que elas ora arrastam consigo e estamos a focalizar, com a sobrecarga, ainda mais grave, de dificuldades específicas decorrentes da aceleração do processo histórico, geral, aceleração sempre mais propícia a reivindicações **consumatórias** e finalistas, do que a reivindicações preliminares e instrumentais, como são as de educação.

Por todos esses motivos forçoso é reconhecer que há uma certa perda de contorno nas mais legítimas reivindicações educacionais, adquirindo o processo de nossa expansão escolar o caráter tumultuário de reivindicações sobretudo de vantagens e privilégios, o que me tem levado a considerá-lo mais como um movimento de dissolução do que de expansão. Foi, com efeito, essa desfiguração da natureza da reivindicação educacional que elevou a matrícula da escola primária, sem lhe dar prédios nem aparelhamento, que multiplicou os ginásios, sem lhes dar professores, e que fez brotar do papel até escolas superiores e universidades com mais facilidade do que brotam cogumelos nos recantos mais sombrios e úmidos das florestas...

Não faltam, entretanto, os que estadeiam certo orgulho ferido ou afetam mesmo um sorriso superior, ao ouvirem aqueles dentre nós que se levantam para afirmar que uma tal expansão não é expansão, mas dissolução... Somos chamados de pessimistas, convocando-nos os nossos *Pangloss* a ver que o Brasil progride por todos os poros e que o congestionamento, a confusão, a redução dos horários e a falta de aproveitamento nas escolas são outras tantas demonstrações desse progresso.

Mas, ao lado deles, já são numerosas as vozes que se erguem, apreensivas e graves. A verdade é que já se faz difícil ocultar a descaracterização do nosso movimento educacional. Pode-se expandir, pelo simples aumento de participantes, um espetáculo, um ato recreativo, em rigor, algo de consumatório, mas, não se pode expandir, somente pelo aumento de participantes um processo, temporal e espacial, longo e complexo de preparo individual, como é o educativo. É o que vimos fazendo é, em grande parte, a expansão do corpo de participantes, com o congestionamento da matrícula, a redução de horários, a improvisação de escolas de toda ordem, sem as condições mínimas necessárias de funcionamento. Tudo isto seria já gravíssimo. Mas, pior do que tudo, está a confusão gerada pela aparente expansão, tumultuária, levando o povo a crer que a educação não é um processo de cultivo de cada indivíduo, mas um privilégio, que se adquire pela participação em certa rotina formalista, concretizada no ritual aligeirado de nossas escolas. Está claro que tal conceito de escola

não é explícito, mas decorre do que fazemos. Se podemos desdobrar, tresdobrar e até elevar a quatro os turnos das escolas primárias, se autorizamos ginásios e escolas superiores sem professores nem aparelhamento, — é que a escola é uma **formalidade**, que até se **pode dispensar**, como se dispensam, na processualística judiciária, certas condições de pura forma.

Não é difícil demonstrar que nem sempre assim procedemos, nem sempre assim pensamos. Em verdade, os nossos educadores do início do período republicano revelavam uma adequada consonância com os educadores de todo o mundo, no conceituar a educação e no caracterizar o movimento de educação popular, que então se iniciava no país, com o advento da república.

Não posso fugir de citar aqui alguns paulistas, cujas palavras parecem de verdadeiros êmulos dos Mann, Sarmiento e Varela, que, mais felizes, lograram realizar em suas nações, na época própria, muito do que pregaram.

Retiro as citações de discursos e relatórios feitos todos antes do início deste século, ainda no fervor republicano da década última do século dezenove.

Caetano de Campos, Cesário Mota, Gabriel Prestes (para só citar paulistas) aqui irão nos revelar como era viva e lúcida e quente a convicção democrática da função da escola, na república e em seus primórdios.

“A democratização do poder restituiu ao povo uma tal soma de autonomia, que em todos os ramos de administração é hoje indispensável consultar e satisfazer suas necessidades. Já que a revolução entregou ao povo a direção de si mesmo, nada é **mais urgente** do que cultivar-lhe o espírito, dar-lhe a elevação moral de que ele precisa, formar-lhe o caráter, para que saiba querer.

Dantes pagava a nação os professores dos **príncipes** sob o pretexto de que estes careciam duma instrução fora do comum para saber dirigi-la. Hoje o **príncipe** é o **povo**, e urge que ele alcance o *self-government* — pois só pela convicção científica pode ser levado, desde que não há que zelar o interesse de uma família privilegiada.

A instrução do povo é, portanto, **sua maior necessidade**. Para o Governo, educar o povo é um **dever** e um **interesse**: dever, porque a gerência dos dinheiros públicos acarreta a obrigação de formar escolas; interesse, porque só é independente quem tem o espírito culto, e a educação cria, avigora e mantém a posse da liberdade.

.....
"É óbvio que ninguém tolherá aos cidadãos o direito de abrir escolas particulares. Estas não serão, porém, em número suficiente para a população, e nem acessíveis para a grande massa do proletariado.

Demais, com a exigência do ensino moderno, tais instituições, quando mesmo bem fornecidas de um material escolar suficiente, pesarão sobre a bolsa do particular de modo tal que, sem remuneração, não poderão ter alunos.

.....
"Bastaria apontar a história do Brasil monárquico para saber quão improgressiva mostrou-se até hoje a família brasileira. Entre a escola primária — irrisória e condenável como era, e já eu disse ao princípio — entre a "escola régia" e a Academina, nenhuma educação dava o Governo ao povo. Só os colégios particulares forneciam, aos que podiam pagar, um preparo literário, que visava a matrícula nos cursos superiores.

Não era por certo com a gramática ensinada desde a primeira idade, e o latim, decorado até à Academia, que o brasileiro poderia conhecer as leis da natureza, nem saber cultivar o solo, nem envolver-se nas indústrias e nas artes.

.....
"Todos nós sabemos o que valiam tais estudos, em que a gramática, o latim, a filosofia... de Barbe, a retórica eram *magna pars*. Homens que mal sabiam ler e escrever — em pequena percentagem — e doutores: eis a única coisa que se podia ser no Brasil."²

E três anos depois, em discurso na inauguração da Escola Normal da Praça da República:

"A República foi, pois, a síntese da última fase da nossa civilização.

Proclamada a nova forma de governo, fez-se mister realizá-la em toda sua integridade. A primeira coisa, entretanto, que desde logo feriu os olhos deslumbrados dos que se acharam de posse do novo regime, foi que, com ele, as **necessidades da democracia se aumentaram**. O que era delegação do antigo sistema, é ação direta no novo; as inculpações, que outrora se faziam ao Governo, recaem agora sobre o próprio povo;

2 Trechos da "Memória" apresentada em 1891 pelo Dr. A. Caetano de Campos, Diretor da Escola Normal, ao Dr. Jorge Tibiriçá, então governador do Estado.

as aptidões requeridas nos seus homens, é ele quem as deve ter porque **é ele quem tem de governar, é ele quem tem de dirigir os seus destinos.**

À semelhança do capitão a quem se incumbiu a direção do navio desarvorado em alto-mar, o povo viu-se atônito no momento em que tomou o domínio de si mesmo. Reconheceu faltarem-lhe aparelhos para as manobras. **Desde logo surgiu forçosa a convicção da necessidade de saber.**

A idéia da instrução então impôs-se.

É que praticamente ficou demonstrado o asserto, tão conhecido, do imortal americano: 'A democracia sem a instrução será uma comédia, quando não chegue a ser tragédia'. É que a República, sem a educação inteligente do povo, poderia dar-nos, em vez do governo democrático, o despotismo das massas, em vez de ordem, a anarquia, em vez da liberdade, a **opressão.**"³

E no mesmo ano de 1894 e na mesma inauguração, como se falasse em unísono com Cesário Motta, exclamava Gabriel Prestes, diretor da Escola:

"Que diferença entre essa inépcia dos governos monárquicos e a sincera solicitude pelo interesse público 'nos regimes livres'! Enquanto no Brasil, em um período de relativa calma, a ação governamental só se manifesta em favor das classes superiores, em França, no meio mesmo da crise revolucionária, institui-se a primeira escola normal em que milhares de alunos, segundo o pensamento da Convenção, deviam preparar-se para levar a todos os cantos da República os conhecimentos necessários ao cultivo da inteligência.

Nos Estados Unidos, com um ardor ainda não igualado, todos os espíritos ilustres fazem consistir na difusão do ensino o programa de todos os governos, e foi assim que os Washington, os Madison, os Monroe, os Horacios Mann conseguiram lançar os fundamentos da enormíssima prosperidade americana."⁴

E já, em 1911, assim falava Bueno dos Reis Júnior, diretor de instrução:

3 Discurso proferido pelo Secretário do Interior, Cesário Motta, em 1894, quando da inauguração da Escola Normal da Praça da República.

4 Discurso pronunciado, em 2 de agosto de 1894, por Gabriel Prestes como Diretor da Escola Normal da Praça da República, em sua inauguração.

“Na época da proclamação da República, bem frisante era o caráter defeituoso e contraproducente do ensino público primário em nosso Estado, pelo que uma das primeiras preocupações dos próceres do Governo foi promover o aperfeiçoamento dessa instituição.

Espíritos patrióticos e clarividentes, bem como animados dos mais vivos desejos de progresso, os dirigentes do povo, cômicos de que não podia haver aliança possível entre o desenvolvimento de um Estado e o obscurantismo de sua população, trataram, sem perda de tempo, de resolver o problema da instrução pública elementar, problema que se lhes afigurava um dos importantes, senão o mais importante dos seus deveres no momento.

Efetivamente era urgente dar ao ensino primário uma organização compatível com as necessidades reclamadas pela educação de um povo, para o qual acabava de raiar a aurora da democracia.”⁵

A coincidência de ideais com os grandes fundadores dos sistemas de educação pública — universal e gratuita — não podia ser mais completa, nem faltou jamais aos nossos educadores-líderes a consciência perfeita do que havia a fazer. E a escola primária e as escolas normais, que então se implantaram, tinham todas as características das escolas da época, sendo, nas condições brasileiras, escolas boas e eficientes. Registravam-se crises no ensino secundário e superior, mas o ensino primário e o normal podiam mais ou menos suportar honrosos paralelos com o que se fazia em outros países.

Não bastava, porém, que as escolas não fossem más. Era necessário que fossem bastantes. E aí é que falhou inteiramente a pregação republicana, que, muito a propósito, acabamos de evocar quanto a São Paulo.

Sem pretendermos ser exaustivos na perquirição de causas, limitamo-nos sem falseamento a dizer que nos faltou vigor para expandir a escola a seu tempo, quando os seus padrões eram bons ou razoáveis ainda, e o processo histórico não havia sofrido os impactos de aceleração dos dias atuais. Um persistente, visceral sentimento de sociedade dual, de governantes e governados, impedia que nos déssemos conta da urgência de expandir a educação do povo, parecendo-nos sempre que bastaria a educação das elites, já sendo suficientes (senão mais até do que suficientes) as poucas escolas que mantínhamos para o povo e pelas quais nem

5 Relatório apresentado ao Secretário do Interior em 1911 pelo Diretor-Geral da Instrução Pública, Bueno dos Reis Júnior.

ao menos tínhamos o cuidado de aperfeiçoar como boas amostras ou modelos.

A dificuldade do regime democrático, com efeito, é que ele só pode ser implantado **espontaneamente** em situações sociais simples e homogêneas. Tais eram as situações das comunidades relativamente pequenas da primeira metade ou dois terços primeiros do século dezenove. As minorias diretoras se constituíam, então, como que naturalmente, e podiam subsistir para, de certo modo, impor os seus padrões às maiorias ainda homogêneas, que lhes aceitavam a liderança.

A simplicidade dessas comunidades, onde todos se conheciam, e a lentidão de seu progresso material ofereciam as condições necessárias para o esforço educativo global a ser conduzido pelas minorias condutoras. Tal situação se configura perfeitamente nos Estados Unidos, com a independência e a república. Aos líderes, figuras eminentes e, muitas, aristocráticas, coube a tarefa de orientar, por consentimento de todos, a jovem república.

Quando o desenvolvimento econômico sobreveio, já a estrutura política estava suficientemente formada para suportar o impacto da desordem inevitável da aceleração do progresso material. Não direi que haja faltado à América um período de confusão e de perda de padrões, mas a nação sobreviveu a ele e pode retomar a segurança de marcha do período anterior, mais simples e homogêneo.

Não foi, porém, isto o que sucedeu conosco. Emergimos do período colonial, sem o sentimento de uma verdadeira luta pela independência, retardando de quase um século a república e embalando-nos com o reino unido, a herança de um príncipe e de uma monarquia, a que não faltaram sequer as ilusões de "império"... Além disto, não chegamos a ser democráticos senão por mimetismo e reflexos culturais de segunda mão. Na realidade, éramos autoritários, senão anacronicamente feudais. A estrutura de nossa sociedade não era igualitária e individualista, mas escravista e dual, fundada, mesmo com relação à parte livre da sociedade, na teoria de senhores e dependentes.

A república e, com ela, mais plausivelmente, a democracia, portanto, teriam de abrir caminho, entre nós, mesmo com a **proclamação** de 15 de novembro de 1889, como um programa revolucionário. Ora, longe de estarmos preparados para isto e muito pelo contrário, dormitamos em todo o período monárquico, sem nenhuma consciência profunda de que, dia viria, em que o povo de tudo havia de participar, sem que para tal tivéssemos preparado.

A república veio acordar-nos da letargia. Iniciamos, então, uma pregação, que lembra a pregação da segunda metade do século dezenove nas nações então em processo de democratização e da qual nos deram

uma amostra as citações que fizemos de educadores paulistas. Tal pregação não chegava, porém, a convencer sequer a elite, supostamente lúcida. Ela continuava a acreditar, visceralmente, que o dualismo de estrutura social, a dicotomia de senhores e súditos, de elite governante e povo dependente e submetido havia de subsistir e de permitir “a ordem e o progresso”, mediante a educação apenas de uma minoria esclarecida.

Na realidade, ninguém dava crédito aos educadores (nem sequer eles próprios), na sua pregação de educação para todos. Com efeito, os próprios educadores tinham sempre o cuidado de dizer que não era possível, economicamente, a solução do problema educacional brasileiro...

Quando mudanças de estrutura social, da ordem da que nos deviam trazer a república e com ela a democracia, se processam efetivamente no seio de um povo, o problema econômico não pode constituir obstáculo à sua real efetivação. Em tal caso, é a estrutura social que se modifica, em virtude, exatamente, de modificação da estrutura econômica e política.

Isto se daria, no Brasil, se a democracia e a república não fossem um movimento de cúpula, com simples modificações na minoria governante, enriquecida ou empobrecida com a entrada de mais alguns elementos das classes relativamente pobres. Não obstante a república, conservamos a nossa estrutura dualista de classe governante e de povo. Seria realmente extravagância que as classes predominantes chegassem, em sua benevolência, ao ponto de se sacrificarem para educar o povo brasileiro...

O apostolado dos educadores tinha, assim, algo de contraditório. Eles próprios admitiam que o sistema de escolas públicas para toda a população era impossível, e isto mesmo afirmavam, retirando, *avant la lettre*, qualquer eficácia política às suas ungidas palavras.

Quando, na década de 20 a 30, começou a amadurecer mais a consciência política da nação e se iniciou a batalha pelo voto secreto e livre, esta batalha devia ser acompanhada (uma vez que não precedida) da sua óbvia contrapartida — a educação do povo.

Não se dirá que lhe tenha faltado completamente este eco, este reclamo educacional. Foi, com efeito, nesse período que a idéia de estender a educação a todos começou a medrar. Mas, de que modo?

Até então os educadores, com a indiferença das classes governantes, vinham mantendo uma escola pública de cinco anos, seguida de um curso complementar. Quando os políticos, entretanto, resolveram tomar conhecimento do problema, forçados pela conjuntura social do Brasil, a primeira revelação de que não lhes era possível senti-lo em sua integridade, mas, apenas, sentir a necessidade de escamoteá-lo, patenteou-se na solução proposta: — reduzir as séries para atingir maior número de alunos. E foi exatamente aqui, em São Paulo, em 1920, que houve a tentativa da escola primária de dois anos (!) que, embora combatida e, felizmente,

malograda, passou a ser padrão inspirador de outras simplificações da educação brasileira.

Em 1929, considerando a tentativa de dar educação a todos altamente significativa e começo de uma consciência democrática, que iria prosseguir nos esforços de não só dar a todos a educação, mas de dá-la cada vez melhor e mais extensa, assim me referi ao movimento, então, ao meu ver, indicativo de um processo inicial de unificação do povo brasileiro:

“Mas não teve, de logo, o serviço público de educação a presunção de poder assim se organizar, integralmente. O paulista, antes de tudo, não é um visionário. A sua imaginação, adestrada na realidade imediata de sua luta diária pela vida, não se entusiasma senão pelos ideais praticáveis e exequíveis. Se um dos traços mais definidos por onde se pode caracterizar a escola paulista é um traço de idealismo — o de seu vigoroso espírito democrático, — nem por isso deixou a sua organização de se prender estritamente aos limites da sua possibilidade de execução.

Esse idealismo orgânico e construtor fez com que aqui, primeiro que tudo, se buscasse dar a todos a oportunidade de freqüentar a escola. Fosse preciso reduzir os cursos até o mínimo, não importava, contanto que se estendesse ao máximo o número de paulistas que por ela viessem a ser favorecidos.”⁶

A realidade, porém, é que o movimento não tinha essa sinceridade revolucionária. A educação do povo não era problema estrutural da nova sociedade brasileira em processo de democratização, mas **contingência** que se tinha de remediar, de forma mais aparente do que real, e daí permanecer o nível aceitável como mínimo, na época, até hoje, antes agravado com os turnos e conseqüentes reduções de horário.

A estrutura fundamental de uma sociedade dual de senhores e dependentes, favorecidos e desfavorecidos, continuava viva e dominante e a funcionar pacificamente enquanto se pudesse conter o povo em suas reivindicações políticas de voto livre e secreto.

O voto livre e secreto, a real franquia eleitoral é que viria destruir o dualismo e tornar a educação não apenas uma liberdade, mas necessidade invencível da organização social brasileira.

E a isto é que chegamos, depois de vinte e tantos anos de vicissitudes políticas de toda ordem. Conquistou o povo brasileiro, afinal, a sua emancipação política. Pelo voto livre e secreto, constituem-se os poderes da

6 Discurso de Anísio Teixeira no encerramento do Congresso de Educação, em São Paulo, 1929.

república, os poderes dos estados, os poderes dos municípios. Como chegamos a essa conquista, sem escolas adequadas para a educação do povo, nem escolas adequadas para a formação — não de uma classe governante — mas dos múltiplos quadros médios e superiores de uma democracia de hierarquia ocupacional e não propriamente social, estamos a sofrer as conseqüências melancolicamente profetizadas por todos os teóricos da democracia. Que dizia, com efeito, Cesário Mota em 1894?

“É que praticamente ficou demonstrado o asserto tão conhecido, do imortal americano: ‘A democracia sem a instrução será uma comédia, quando não chegue a ser tragédia’. É que a República, sem a educação inteligente do povo, poderia dar-nos, em vez do governo democrático, o despotismo das massas, em vez de ordem, a anarquia, em vez de liberdade, a **opressão**.”⁷

E não é isso o que vemos? São por acaso poucos os sinais de anarquia, de confusão, de falta de segurança e de falta de proporção, os sinais, enfim, de não estarmos preparados para os poderes que adquirimos?

A nossa própria estrutura administrativa de Estado, altamente centralizada, era perfeitamente lógica na sociedade dual que possuíamos. A União e os Estados representavam a parcela de poder confiada às “classes governantes”, à minoria ou elite do país, cabendo-lhes a responsabilidade da vida nacional.

Com a chegada da democracia e a consciência de emancipação política atingida, afinal, pelo povo brasileiro, temos de repensar todos os nossos problemas de organização e, entre eles, o de educação.

Como fazê-lo, entretanto, em pleno tumulto econômico e político, assaltado por oportunidades de toda ordem e com os quadros de direção ocupados por elementos de uma geração formada sob a influência de negações à democracia e, por isto mesmo, sem a consciência perfeita das necessidades da nova ordem em vias de se estabelecer e, ainda mais, sem nenhuma experiência dos esforços feitos por outros povos para a realização de conquista semelhante?

A realidade é que, com a evolução política iniciada em 20, contra toda expectativa, tivemos uma paradoxal exaltação da tese de formação de elites. Com efeito, até a década de 20, tínhamos uma estrutura educacional, de certo modo, aceitável. Nessa década, talvez sem o querer conscientemente destruirmos a escola primária com uma falsa teoria de alfabetização, reduzindo-lhe as séries. E na década seguinte, incentivamos uma

7 Discurso proferido quando da inauguração da Escola Normal da Praça da República pelo Secretário do Interior em 1894, Cesário Motta.

educação secundária a partir dos onze anos, estritamente acadêmica e a ser ministrada, pelos particulares, mediante concessão do Estado. Destinada a quem? A todo o povo brasileiro? Por certo que não — pois a estrutura legal votada confiava à iniciativa particular a execução da reforma. Destinada, sim, a alargar a “classe governante”.

A reforma educacional de 31, no ensino secundário, longe de refletir qualquer ideal democrático, consolida o espírito de nossa organização dualista de privilegiados e desfavorecidos. A escola secundária seria uma escola particular, destinada a ampliar a “classe dos privilegiados”. Nenhum dos seus promotores usa a linguagem nem reflete a doutrina dos educadores democráticos.

A revolução de 30, nascida das inquietações políticas e democráticas de 20, fez-se logo, como vemos, reacionária e representou nos seus primeiros quinze anos uma reação contra a democracia. Apagou-se no país toda ideologia popular e mesmo o próprio senso da república, cabendo, por desgraça nossa, à geração formada nesse período conduzir a experiência da democracia renascente em 46.

Essa geração nunca teve experiência sequer da doutrina democrática e estava inocente da necessidade de educação para o estabelecimento da difusão de poder, que gera, inevitavelmente, a democracia. Se entramos na república ainda marcados pela experiência escravista, reiniciamos a república, marcados pela experiência totalitária. A experiência totalitária nada mais é do que o propósito de manter, pela violência, a estrutura dualista das sociedades antidemocráticas, antes mantida por consentimento tácito.

Não deixou, assim, de ter a sua lógica a tentativa de conter a democracia no período de 37 a 45. A sociedade brasileira, pelas suas forças dominantes, estaria lutando pela permanência de moldes tradicionais ou como tais aceitos; nem de outra forma se poderia explicar o vigor do Estado Novo e a sua sobrevivência ainda hoje, em muito do que sucede no país.

Se juntarmos ao vigor do tradicionalismo brasileiro assim renascido o despreparo da geração hoje dominante no país para a própria ideologia democrática, teremos as duas razões circunstanciais que tornam tão difícil, em nossa atual conjuntura, configurar de forma lúcida e convincente o problema da formação democrática do brasileiro.

Às duas referidas circunstâncias veio ainda somar-se uma terceira e das mais importantes: a luta contra o comunismo, que se reabriu, logo após a segunda guerra mundial, durante a qual muitos chegaram a admitir certa atenuação, descontando-se a coexistência pacífica de dois mundos à parte... O caráter difuso da luta reaberta e quiçá exacerbada concorre para que dela se aproveitem certas forças reacionárias do capitalismo

e do obscurantismo e se crie um clima pouco propício à afirmação do sentido revolucionário da democracia.

Dando a democracia como realizada, facilmente se pode fazer passar por **comunismo** todo e qualquer inconformismo em face da situação existente ou qualquer desejo de mudança ou aperfeiçoamento, operando o alimentado conflito como um freio contra o desenvolvimento dos mais singelos postulados democráticos.

Se considerarmos, pois, repetimos, a nossa tradição autoritária e semifeudal, o movimento reacionário e fascista da década de 30, no qual veio a se formar a geração atual brasileira, e a posição retrátil e defensiva da democracia em virtude de sua luta contra o comunismo, após a segunda guerra mundial, teremos os motivos pelos quais se torna difícil a criação de uma vigorosa mentalidade democrática no Brasil.

Devido à atitude defensiva da democracia, na fase atual do mundo, perdemos o sentido de sua filosofia política e, cautelosamente, obscurecemos as reivindicações populares que ela envolve. E, criada que seja essa atitude, abrimos o caminho para estreitas e egoísticas reivindicações pessoais.

A educação chega a se tornar, assim, não um campo de esforços pela realização de um ideal, mas um campo de exploração de vantagens para professores e alunos.

Salários, redução de horários, facilitação dos estudos e da obtenção de diplomas; expansão dessa dissolução, para a criação de novas oportunidades de salários e novas facilidades de ensino — são estes os problemas, os graves problemas educacionais da hora presente.

Como fazer ressaltar, nesse clima, os autênticos e graves problemas da escola pública e da escola particular, da educação para o trabalho e da educação para o parasitismo, da educação “humanística” e da educação para a eficiência social, da educação para a descoberta e para a ciência e da educação para as letras, da educação para a produção e da educação para o consumo? Em ambiente assim confinado, em que tudo já foi feito e o mundo já se acha construído, toda a questão será apenas a de ampliar oportunidades já existentes para maior grupo de gozadores das delícias de nossa civilização.

Reacionarismo e conservadorismo parecem coisas inocentes mas o seu preço é sempre algo de espantoso.

Aceleração do processo histórico sob o impacto do progresso material, ignorância generalizada em virtude das deficiências e perversões do processo educativo e clima de conservadorismo senão reacionarismo social, estão, assim, a criar, no país, condições particularmente difíceis à nossa ordenada evolução educacional.

A despeito de tudo isso ou, talvez, por isso mesmo, aqui estamos neste congresso, chamados exatamente para achar um caminho para as nossas dificuldades de educadores.

O primeiro passo não pode deixar de ser analisar e definir a situação. E foi o que procuramos fazer, com as considerações que vimos desenvolvendo ante a nossa atenção generosa.

Se vale alguma coisa a análise que fizemos, temos de descobrir, baseados nela, os meios de corrigir e reorientar a situação no sentido de revigorar certas forças e superar ou contrabalancear outras.

Não se pode negar o intenso dinamismo da situação presente do Brasil. Há um despertar geral das consciências individuais para novas oportunidades e há progresso material para atender, pelo menos em parte, a corrida a novos cargos e novas ocupações. Como inserir nesse processo dinâmico de mudança o fator educação, de modo que ele ajude, estimule e aperfeiçoe toda a transformação, dando-lhe quiçá novos ímpetos e melhor segurança de desenvolvimento indefinido?

Temos, primeiro que tudo, de restabelecer o verdadeiro conceito de educação, retirando-lhe todo o aspecto formal, herdado de um conceito de escolas para o privilégio e, por isto mesmo reguladas apenas pela lei e por toda a sua parafernália formalística, e caracterizá-la, enfaticamente, como um processo de cultivo e amadurecimento individual, insuscetível de ser burlado, pois corresponde a um crescimento orgânico, humano, governado por normas científicas e técnicas, e não jurídicas, e a ser julgado sempre *a posteriori* e não pelo cumprimento formal de condições estabelecidas *a priori*.

Restabelecida esta maneira de conceituá-la, a educação deixará de ser o campo de arbitrária regulamentação legal, que no Brasil vem fazendo dela um objeto de reivindicação imediata, por intermédio do miraculoso reconhecimento legal ou oficial. O fato de haveremos confundido e identificado o processo educativo com um processo de formalismo legal levou a educação a ser julgada por normas equivalentes às da processualística judiciária, que é, essencialmente, um regime de prazos e de formas, fixados, de certo modo, por convenção.

Ora, se o processo educativo é fixado por convenção, está claro que a lei pode mudar as convenções... E daí a poder decretar educação é um passo. E que outra coisa temos feito, desde os repetidos espetáculos maiores dos exames por decreto, senão dar e tornar a dar este passo?

Toda a nossa educação, hoje, é uma educação por decreto, uma educação que, para valer, somente precisa de ser "legal", isto é "oficial" ou "oficializada". É pela lei que a escola primária de três e quatro turnos é **igual** à escola primária completa, que o ginásio particular ou público, sem professores nem condições para funcionar, é **igual** aos melhores giná-

sios do país, que a escola superior improvisada, sem prédios nem professores, é **igual** a algumas grandes e sérias escolas superiores do país.

A primeira modificação é, pois, esta: educação, como agricultura, como medicina, não é algo que se tem de regular por normas legais e que só delas dependa, mas processo especializado, profissional, extremamente variado, em velocidade e em perfeição, que deve ser aferido por meio de outros processos especializados, sujeitos ao delicado arbítrio de profissionais e peritos e não a meras regras legais ou regulamentares, aplicáveis por funcionários.

A legislação sobre educação deverá ter as características de uma legislação sobre a agricultura, a indústria, o tratamento da saúde, etc., isto é, uma legislação que fixe condições para sua estimulação e difusão e indique mesmo processos recomendáveis, mas não pretenda defini-los, pois a educação, como o cultivo da terra, as técnicas da indústria, os meios de cuidar da saúde não são assuntos de lei, mas de experiência e da ciência.

Fixado que seja o critério de que a lei não faz, não cria a educação, desaparecerá a corrida junto aos poderes públicos para **equiparar, reconhecer e oficializar** a educação, a fim de que valha ela, independente de sua eficiência e dos seus resultados, e assim se extinguirá um dos meios de identificar a educação com a simples aquisição de vantagens e privilégios, mediante o cumprimento de formalidades.

Quem, porém, julgará os resultados da educação?

— Os próprios professores, pelos processos reconhecidos, pela experiência e pela ciência, para se fazerem tais avaliações.

Apenas, os seus julgamentos, ao medir e apreciar o processo de educação elaborado sob a sua direção, nunca poderão ter o valor de sentenças passadas em julgado em instância suprema. Para valer para terceiros, isto é, para outras escolas ou para agências empregadoras, sejam privadas ou públicas, não há como não permitir novo exame, por professores outros que não os que ensinaram e educaram. Por outras palavras, o diploma escolar é uma presunção de preparo e não um atestado de preparo. Pode ser aceito ou não, nunca se negando à instituição que receba o aluno para a continuação dos estudos, ou que o deseje empregar, ou que o vá autorizar a exercer qualquer profissão, o direito a reexaminar o candidato e, à luz do que souber, confirmar-lhe ou negar-lhe a competência presumida.

A transferência para a consciência profissional dos professores ou educadores, do poder de orientar a formação escolar dentro das autorizações amplas da lei, não se poderá fazer sem retirar aos diplomas escolares a falsa liquidez que, hoje, se lhe atribui.

Dir-se-á que o Brasil não tem condições para gozar dessa liberdade, que os professores não têm competência para decidir sobre o que ensinar

nem como ensinar, etc., etc. Ora, se assim for, pior é que o possam fazer com a sanção oficial. O que desejamos é dar-lhes liberdade para que o façam do melhor modo que seja possível e os julgemos depois pelos resultados.

A lei estabelecerá os períodos de educação elementar, complementar, média ou secundária, e superior, definirá os grandes tipos e espécies de educação e facultará a sua organização, no âmbito oficial e na esfera particular.

Na sua existência real, as escolas constituirão um universo, a ser julgado por processos de classificação profissional, semelhantes aos que servem ao julgamento — permitam que o repita — de hospitais e casas de saúde, de campos e granjas agrícolas, de fábricas e conjuntos industriais, etc., etc.

Não basta, porém, a mudança de conceito da escola para o de instituição profissional e não apenas legal. É necessário, já agora, em vista da sua intenção de promover a democracia, que ela seja, no campo da educação comum, para todos, predominantemente pública.

Não advogamos o monopólio da educação pelo Estado, mas julgamos que todos têm direito à educação pública, e somente os que o quiserem é que poderão procurar a educação privada.

Numa sociedade como a nossa, tradicionalmente marcada de profundo espírito de classe e de privilégio, somente a escola pública será verdadeiramente democrática e somente ela poderá ter um programa de formação comum, sem os preconceitos contra certas formas de trabalho essenciais à democracia.

Na escola pública, como sucede no exército, desaparecerão as diferenças de classe e todos os brasileiros se encontrarão, para uma formação comum, igualitária e unificadora, a despeito das separações que vão, depois, ocorrer.

Exatamente porque a sociedade é de classes é que se faz ainda mais necessário que elas se encontrem, em algum lugar comum, onde os preconceitos e as diferenças não sejam levadas em conta e se crie a camaradagem e até a amizade entre os elementos de uma e outra. Independente da sua qualidade profissional e técnica, a escola pública tem, assim, mais esta função de aproximação social e destruição de preconceitos e prevenções. A escola pública não é invenção socialista nem comunista, mas um daqueles singelos e esquecidos postulados da sociedade capitalista e democrática do século dezanove.

Já todos estamos vendo que **escola pública** não é escola cujo programa e currículo sejam decididos por lei, mas, simplesmente, escola mantida com recursos públicos.

Por ser mantida com recursos públicos, não irá, porém transformar-se em repartição pública e passar a ser gerida, como se fosse uma qualquer dependência administrativa ou do poder estatal.

Em qualquer das democracias de tipo anglo-saxônico, a diferença entre professor público e funcionário é perfeitamente marcada. Não somente têm estatutos diferentes, como têm estilos, maneiras e modos de ser diferentes. Se me fosse permitida uma comparação, diria que entre o funcionário civil e o professor público haveria diferença equivalente à que existe entre aquele e o militar.

Bem sei que também nós admitimos certas diferenças, mas a tendência vem sendo a de uniformizar todos os servidores do Estado. E esta é uma das tendências a combater.

Dentro do espírito de escola como instituição profissional, a escola, quando pública, faz-se uma instituição pública especial, gozando de autonomia diversa da de qualquer pura e simples repartição oficial, pois a dirigem e servem profissionais específicos, que são mais profissionais do que funcionários públicos.

Daí defender eu a administração autônoma das escolas de nível médio e superior e a administração central das escolas de nível elementar. Somente às escolas elementares aconselharia a administração central, não porém, de um centro remoto, mas, da sede do município, enquanto não podemos chegar à sede distrital.

Faz-se confusão com o que venho chamando **municipalização** do ensino primário. Julgo, em nosso regime constitucional, a educação uma função dos estados, sujeitos estes tão-só à lei de bases e diretrizes da União — espécie de constituição para a educação em todo o país. A administração local, que propugna para as escolas elementares, e a autonomia das escolas médias não importam em nenhuma subordinação do ensino propriamente a qualquer **soberania** municipal, mas em um **plano de cada estado** de confiar a administração das escolas a órgãos locais, subordinados estes ao Estado pela formação do magistério, que a ele Estado competiria, privativamente e pelo custeio das escolas, pois, a quota-aluno com que contribuiria o Estado seria, em quase todos os casos, superior à quota-aluno municipal, importando isto, sem dúvida, na possibilidade de controle que os estados julgassem necessário.

O Estado é que **confiaria** a órgãos locais, previstos na lei orgânica dos municípios ou numa lei orgânica de educação, a administração, — por motivos de expediente, pois o órgão local seria mais eficiente do que o órgão estadual, distante na gerência da escola; por motivos sociais, pois assim melhor se caracterizaria a natureza local da instituição e o seu enraizamento na cultura local; e ainda por motivos econômicos, pois isto permitiria a adaptação da escola aos níveis econômicos locais.

A nova escola pública, de administração municipal, ou autônoma,

não deixaria, assim, de ser **estadual** — pelo professor, formado e licenciado pelo Estado, embora nomeado pelo órgão local, pela assistência técnica e pelo livro didático e material de ensino, elaborados sem dúvida no âmbito do Estado em seu conjunto. E, permitam-me ainda dizer, não deixaria de ser **federal** — pela obediência à lei nacional de bases e diretrizes e, ainda, talvez, pelo auxílio financeiro e a assistência técnica que os órgãos federais lhe viessem a prestar.

Julgo que a nossa maquinaria administrativa centralizada para a direção das escolas é um dos resíduos do período dualístico de nossa sociedade, sempre a julgar que somente certa elite seria capaz de governar e dirigir, elite esta que se entrincheiraria tanto nos quadros estaduais como nos federais.

De qualquer modo, porém, o plano que propugno, em nenhum ou por nenhum dos seus aspectos, impede que as possíveis elites estaduais ou federais continuem a exercer a sua influência, praza ao céus que salutar!

Com tais alterações, aparentemente simples, mas do mais largo alcance, desejaríamos, como acentuamos, fortalecer algumas tendências e corrigir outras da nossa expansão educacional.

a) Fortaleceríamos o desejo de oportunidades educacionais facultando a organização de escolas na medida das forças locais, a serem julgadas pelo seu mérito, mediante sistema de “classificação” *a posteriori*.

b) Libertaríamos, assim, a escola das rígidas prisões legais que convidam à fraude, e estimularíamos as iniciativas honestas e sérias, estabelecendo uma ampla equivalência entre os diversos tipos de escola, baseada no número de anos de estudos e nos resultados obtidos ou eficiência demonstrada, mais no sentido de amadurecimento intelectual e social do que de identidade das informações adquiridas.

c) Incentivaríamos o estudo da educação, nos seus múltiplos e diversos aspectos, já que não haveria modelos uniformes e rígidos a seguir e teriam todos liberdade e responsabilidade no que viessem a empreender e efetivamente realizar.

d) Abandonariam diretores, professores e alunos a corrida por vantagens pessoais de toda ordem, pois o ensino deixaria de ser oportunidade para exercício de habilidades e simulações para se tornar um trabalho, interessante por certo, mas sujeito à leis severas do seu próprio sucesso.

e) Ajustaríamos as escolas às condições locais, sendo de esperar que se transformassem em motivo de emulação e orgulho das comunidades a que servem e que, a seu turno, lhes dariam apoio estimulante.

f) Pela descentralização e autonomia, daríamos meios eficazes para a administração mais eficiente das escolas e responsabilidade dignificante a diretores e professores, que não estariam trabalhando em obediência a ordens distantes, mas sob a inspiração dos seus próprios estudos e competência profissional.

g) A flexibilidade necessariamente impressa ao processo educativo melhor o aparelharia para atender às diferenças individuais, inclusive quanto à marcha da aprendizagem dos alunos e à verificação dessa aprendizagem.

h) Os órgãos estaduais e federais, libertos dos deveres de administração das escolas, poderiam entregar-se ao estudo dos sistemas escolares e dar às escolas melhor assistência técnica, atuando para a sua homogeneidade pela difusão dos melhores métodos e objetivos, cuja adoção promovessem por persuasão e consentimento, e não por imposição.

Em suma, as medidas aqui sugeridas e outras, que possam ser propostas, se destinariam a aumentar e até fortalecer, mais ainda, se possível, o ímpeto atual da expansão escolar brasileira, impedindo-a, ademais, de se fazer um movimento de dissolução, com o retirar-lhe toda e qualquer vantagem ilegítima ou antecipadamente garantida, submetendo todo o processo educativo ao teste final dos resultados.

A lei de diretrizes e bases que o Congresso Nacional terá de votar fixaria as linhas gerais do sistema escolar brasileiro, contínuo e público, com uma escola primária de seis anos, uma escola média de sete ou cinco, conforme incorporasse, ou não, os dois anos complementares da escola primária de seis, o colégio universitário e o ensino superior. E, concomitantemente, se cuidaria de evitar que continuassem estanques ou sem oportunidades de equivalência e transferências as escolas de grau médio com caráter especializado, profissional, qualquer que fosse.

Com a administração local, ou autônoma, por instituição, quando médias ou superiores — as escolas do Brasil seriam um grande universo diversificado e em permanente experimentação podendo sempre melhorar, vivificado pela liberdade e responsabilidade de cada pequeno sistema local ou de cada instituição, e a buscar, pela assistência técnica do Estado e da União, atingir gradualmente a unidade de objetivos e a equivalência de nível sem perda das características locais, pela própria qualidade do ensino ministrado.

Abusos e erros, por certo, continuariam a existir, mas sem o horror da assegurada sanção oficial e, por serem de responsabilidade pessoal e local, sempre limitados ou não generalizados e com a possibilidade de se corrigirem, senão espontaneamente, pelo menos graças ao jogo de influências exercidas pela assistência técnica, sobre os serviços locais de educação.

Resta o mais difícil: os recursos financeiros.

Criada a consciência da necessidade de educação, esclarecido o seu caráter de reivindicação social por excelência, acredito que não fosse difícil estabelecer, com as percentagens previstas na Constituição, os fundos de educação municipais, estaduais e federal. Tais fundos, adminis-

trados autonomamente, iriam dar o mínimo de recursos, que o próprio êxito dos serviços educacionais faria crescer cada vez mais.⁸

A sua distribuição inteligente iria, de qualquer modo, permitir o crescimento gradual dos sistemas escolares, transformados nos serviços maiores das comunidades, contando com o concurso de forças locais, forças estaduais e forças federais para o seu constante desenvolvimento.

Não desejo terminar a análise e o apelo que esta palestra encerra ou significa, sem uma palavra mais direta sobre a escola primária, embora estivesse ela, explícita ou implicitamente, sempre presente no meu pensamento e em todas as palavras até aqui proferidas, pois ela é o fundamento, a base da educação de toda a nação. Dela é que depende o destino ulterior de toda a cultura de um povo moderno. Se de outras se pode prescindir e algumas nem sempre se pode atingir, ninguém dela deve ser excluído, sob qualquer pretexto, sendo para todos imprescindível. Façamo-la já de todos e para todos.

Em épocas passadas, a cultura de um país podia basear-se em suas universidades. As civilizações fundadas em elites cultas e povos ignorantes prescindiram da escola primária. As sociedades constituídas por privilegiados e multidões subjugadas também sempre prescindiram da cultura popular.

As democracias, porém, sendo regimes de igualdade social e povos unificados, isto é, com igualdade de direitos individuais e sistema de governo de sufrágio universal, não podem prescindir de uma sólida educação comum, a ser dada na escola primária, de currículo completo e dia letivo integral, destinada a preparar o cidadão nacional e o trabalhador ainda não qualificado e, além disto, estabelecer a base igualitária de oportunidades, de onde irão partir todos, sem limitações hereditárias ou quaisquer outras, para os múltiplos e diversos tipos de educação semi-especializada e especializada, superiores à educação primária.

Nos países economicamente desenvolvidos, até a educação média, imediatamente posterior à primária, está se fazendo também comum e básica. E a tanto também nos tendemos e devemos mesmo aspirar.

Por enquanto, porém, apenas podemos pensar na educação primária, como obrigatória, já estendida, contudo, aos seis anos, o mínimo para uma civilização que começa a industrializar-se.

A educação comum, para todos, já não pode ficar circunscrita à alfabetização ou à transmissão mecânica das três técnicas básicas da vida civilizada — ler, escrever e contar. Já precisa formar, tão solidamente quanto possível, embora em nível elementar, nos seus alunos, hábitos de competência executiva, ou seja eficiência de ação; hábitos de sociabi-

8 Vide TEIXEIRA, Anísio. Como financiar a educação. In: ———. *A Educação e a crise brasileira*. São Paulo: Ed. Nacional, [19- -].

lidade, ou seja interesse na companhia de outros, para o trabalho ou o recreio; hábitos de gosto, ou seja de apreciação da excelência de certas realizações humanas (arte); hábitos de pensamento e reflexão (método intelectual) e sensibilidade de consciência para os direitos e reclamos seus e de outrem.⁹

Vejam bem que não se insiste na quantidade de informação (instrução) que a escola primária vá dar ao seu aluno; mas, por outro lado, o que se lhe pede é muito mais do que isto. Daí, o corolário imperioso: sendo a escola primária a escola por excelência formadora, sobretudo porque não estamos em condições de oferecer a toda a população mais do que ela, está claro que, entre todas as escolas, a primária, pelo menos, não pode ser de tempo parcial. Somente escolas destinadas a fornecer informações ou certos limitados treinamentos mecânicos podem ainda admitir o serem de tempo parcial.

A escola primária, visando, acima de tudo, a formação de hábitos de trabalho, de convivência social, de reflexão intelectual de gosto e de consciência não pode limitar as suas atividades a menos que o dia completo. Devem e precisam ser de tempo integral para os alunos e servidas por professores de tempo integral.

Este congresso não se deveria encerrar sem uma solene declaração de princípios, em que o professorado paulista tomasse sobre os ombros a responsabilidade de promover a recuperação da escola primária integral para São Paulo e dar o sinal para a mesma recuperação em todo o país, redefinindo-lhe os objetivos, os métodos e a duração, e traçando o plano para a sua efetivação.

A escola primária de seis anos, em dois ciclos, o elementar de 4 e o complementar de 2, com seis horas mínimas de dia escolar, 240 dias letivos por ano e professores e alunos de tempo integral, isto é, proibidos de acumular com a função de ensino qualquer outra ocupação, que não fosse estritamente correlativa com o seu mister de professor primário, estes seriam os alvos a atingir, digamos, dentro de cinco anos.

Um alvo suplementar, mas igualmente indispensável, seria o da formação do magistério, tornando-se obrigatório que, dentro dos cinco anos do plano, pelo menos um décimo (1/10) do professorado primário tivesse a sua formação completada com dois anos de estudos, em nível superior. Por outras palavras, a formação do magistério primário se faria, em duas etapas, a atual de nível médio, para o início da carreira, e dois anos complementares, de nível portanto superior, para a sua continuação em exercício, depois de cinco anos probatórios. Esses dois anos de estudo se fariam ou em cursos regulares de férias ou pelo afastamento do exercí-

⁹ Vide, DEWEY, John. *Democracy and education*. São Paulo: Ed. Nacional, [19- -].

cio, dentro dos cinco anos iniciais, em cursos regulares. De sorte que, tão depressa quanto possível, pudesse o professorado contar, em cada nove professores de formação média, com um de formação superior, que como supervisor, os assistisse e guiasse, nos variados trabalhos escolares.

Estas, as etapas **mínimas** a serem conquistadas no plano quinquenal para a educação primária, que aqui poderia ser apresentado, como o plano de Ribeirão Preto ou plano de São Paulo.

Não me direis que faltam recursos para tal plano, em um país cujos aumentos de salários orçam por dezenas de bilhões de cruzeiros. Faltará, talvez, prioridade para as despesas necessárias, e só isto. Não será, porém, uma tal prioridade a que deve ser, a que vai ficar definida no Congresso, para cujos componentes e à margem de cujas deliberações, estou tendo a honra de falar?

A declaração que aqui se deverá fazer será uma declaração de consciência profissional, pela qual o magistério primário de São Paulo, desprendendo-se de reivindicações até agora excessivamente limitadas, afirmará à Nação e ao Estado, em toda a sua amplitude, as condições educacionais em que poderá trabalhar para conduzir a maior tarefa que um povo, uma nação, pode distribuir a um corpo de seus servidores: a da formação básica do brasileiro, para a sua grande aventura social de construção do Brasil.

Não desmerecemos nenhum dos esforços para a educação ulterior à primária, mas reivindicamos a prioridade número um, à escola do que dependem todas as escolas — a escola primária.

PROEM — Programas de Estudos e Pesquisas no Ensino da Matemática — O Papel da Pesquisa na Formação do Futuro Professor

Pesquisadores: Tânia Maria Mendonça Campos (coordenadora) e Beatriz D'Ambrósio

Instituições: Centro de Informática, Matemática e Física da PUC-SP e Universidade de Delaware

Fontes Financiadoras: Parcialmente financiado pelo INEP/CNPq/PUC-SP

Introdução

A formação de professores de matemática vem tradicionalmente preparando-os a transmitirem conhecimento às crianças, sendo que a ênfase da maioria dos programas tem sido o conteúdo específico, em particular, a matemática. Este projeto tem como intenção analisar a viabilidade de inserir no programa de formação de professores atividades que modifiquem as concepções dos mesmos a respeito dos processos de ensino e aprendizagem, conscientizando-os da importância da criança nestes processos e do fato de que a aprendizagem se dá através da construção de conhecimento.

Para o sucesso de seu futuro trabalho pedagógico é importante que os estudantes de licenciatura tenham experiências em avaliar a aquisição de conhecimentos matemáticos nas crianças. É importante que eles compreendam como os conceitos são construídos pelas crianças e que percebam que a base de sua avaliação neste processo deve se basear em algo mais do que

apenas a análise de respostas certas ou erradas.

Da mesma forma que as crianças constroem o conhecimento matemático baseadas em suas experiências, acreditamos que o adulto também construa suas concepções quanto aos processos de ensino e aprendizagem como consequência de suas experiências com esses processos. Conseqüentemente, os programas de formação devem analisar com cuidado os tipos de atividades nas quais os licenciandos estão envolvidos, pois estas poderão influenciar as suas construções a respeito dos processos de ensino e aprendizagem.

Esta pesquisa procura analisar os tipos de representações construídas por professores como consequência de uma experiência alternativa na sua formação. Ela é desenvolvida dentro de um paradigma construtivista, no qual as construções elaboradas pelos professores são facilitadas pela criação de conflitos e desequilíbrios a respeito dos processos de ensino e aprendizagem.

Esses conflitos são caracterizados por uma defasagem entre as representações dos futuros professores sobre o processo de aprendizagem e aquilo que eles observam numa dada situação. Acreditamos que os métodos tradicionais de trabalhar com os processos de ensino e aprendizagem, através de leituras de textos e discussões, não são suficientes para produzir os desequilíbrios necessários ao processo de construção. Por isso, baseadas nas experiências do Institut de Formation des Maitres de Grenoble (ver Comiti e Gasquet, 1987), desenvolvemos um estudo em que futuros professores estão diretamente envolvidos num projeto de pesquisa, procurando assim gerar os desequilíbrios e conflitos necessários à construção de suas representações sobre o ensino e a aprendizagem.

O estudo

A principal pergunta, dando direção a esta pesquisa, é a seguinte: até que ponto é possível e viável, dentro do contexto universitário, desenvolver num docente a atitude de pesquisador (docente-pesquisador), através do envolvimento de futuros docentes num projeto de pesquisa durante o seu último ano de licenciatura?

Observe-se que no texto o termo **pesquisa** será utilizado em dois contextos:

— No da pesquisa, objeto deste relatório, onde os alunos de licenciatura são os sujeitos de estudo;

— No da pesquisa executada pelos licenciandos, onde estes estudarão as construções feitas por crianças a respeito de um conteúdo matemático.

Para evitar confusões, daqui em diante a pesquisa realizada pelos licenciandos será chamada de **micropesquisa**. Esta micropesquisa possui dois componentes: no primeiro, os licenciandos estudarão a construção de conceitos matemáticos pelas crianças; no segundo, os licenciandos farão uma análise epistemológica da construção do conceito.

Metodologia

Esta pesquisa — a análise de um processo experimental de formação — foi organizada em cinco fases.

Primeira fase: escolha de um tópico a ser estudado pelos licenciando através da micropesquisa. Este tópico deve satisfazer os seguintes critérios:

— ser importante na educação matemática;

— já ter sido objeto de estudo por parte de outros projetos de pesquisa, para que se possa ter o suporte bibliográfico necessário à fundamentação e à organização da micropesquisa;

— não ser matematicamente novo para os licenciandos, e que não apresente dificuldades matemáticas para os mesmos;

— ser um tópico problemático para crianças de diversos níveis escolares;

— ser um tópico que possa produzir conflitos para as crianças devido às relações entre conceitos intuitivos baseados em experiências e sua formalização.

Segunda fase: estudo teórico sobre o tópico escolhido na fase anterior, incluindo leituras e análise de textos que relatem estudos sobre esses tópicos; análise, também, de possíveis instrumentos para a micropesquisa, tais como testes diagnósticos, questionários, entrevistas estruturadas ou semi-estruturadas.

Terceira fase: desenvolvimento e aplicação de um primeiro instrumento, seguida da análise dos dados obtidos.

Quarta fase: desenvolvimento de um segundo instrumento, possivelmente entrevistas, que aprimore as observações feitas a respeito da compreensão das crianças sobre o tópico escolhido.

Quinta fase: aplicação do segundo instrumento e análise dos dados obtidos nesta fase.

Durante cada uma dessas fases, dados são coletados sobre as representações dos licenciandos a respeito da compreensão dos alunos quanto ao tópico escolhido. Estamos procurando evidências de mudanças de representações dos licenciandos a respeito do processo de ensino e aprendizagem. Os dados emergem das seguintes situações:

— entrevistas informais com os licenciandos durante toda a experiência, procurando mudanças de atitudes ou evidências de um processo de conflito ou desequilíbrio;

— observações sobre como os licenciandos analisam os dados obtidos e sobre a evolução dessas análises;

— estudo da evolução dos instrumentos desenvolvidos pelos licenciandos;

— comparação das análises de dados feitas pelos licenciandos participantes desta experiência com aquelas feitas por professores em serviço;

— análise de aulas dadas pelos licenciandos, observando-se especialmente os tipos de perguntas feitas aos alunos, assim como a forma de avaliação utilizada.

Nossa hipótese é de que os dados assim obtidos devam permitir efetivamente a análise da viabilidade e eficácia deste tipo de experiência num programa de formação de professores.

Resultados parciais

Os resultados parciais apresentados aqui referem-se à experiência com o primeiro grupo de licenciandos que participaram deste trabalho. O tópico da micropesquisa escolhida pelos licenciandos para esta experiência foi o de frações. A micropesquisa está na quinta fase de desenvolvimento.

Conforme o previsto, os dados vêm sendo coletados ao longo das diferentes fases. A análise apresentada aqui está baseada nos seguintes dados:

— depoimentos escritos pelos licenciandos onde são rea-

lizadas análises e reflexões sobre o efeito desta experiência na sua compreensão do processo de ensino e aprendizagem;

- observações feitas durante as discussões do grupo de licenciandos;
- avaliação dos instrumentos desenvolvidos pelo grupo;
- análises de dados realizadas pelo grupo;
- análises de dados feitas por um grupo de professores não participantes da experiência.

Numa primeira análise dos dados obtidos, apesar de ainda incompletos, já começamos a ter evidências de que nossas hipóteses serão confirmadas, na medida em que conflitos e desequilíbrios vêm sendo observados em diversas ocasiões durante a pesquisa. Em cada um dos depoimentos escritos os licenciandos fizeram comentários sobre as ansiedades geradas pelo seu envolvimento no trabalho. Estes comentários confirmam observações feitas durante as discussões de grupo, nas quais diversos momentos de conflitos foram observados. Por exemplo: os licenciandos estavam muito incomodados pelo fato de que a análise do primeiro instrumento revelou que os alunos muitas vezes operavam bem com as frações, porém tinham muita dificuldade em resolver questões que testavam a compreensão do conceito de frações. Mais ainda: eles estavam surpresos com os tipos de erros cometidos pelas crianças, apesar de terem feito

leituras diversas a respeito desses erros e das dificuldades encontradas em pesquisas sobre a compreensão do conceito de frações pelas crianças (Behr et alii, 1983; Hart, 1981; Lima, 1986, e outros).

A atividade — análise de testes e aplicação dos mesmos — muito contribuiu para a motivação dos licenciandos pelo tópico escolhido. De fato, eles mesmos propuseram que passássemos rapidamente para a terceira fase, ou seja, o desenvolvimento e a aplicação de um instrumento e sua análise. Essa ansiedade por ver resultados e a surpresa com os resultados obtidos nos revelaram que as leituras feitas na segunda fase do trabalho não foram suficientes para gerar os conflitos que a própria atividade teve o poder de gerar. Mais ainda, ao analisarem os dados obtidos, os próprios licenciandos sugeriram a volta às leituras feitas na fase de desenvolvimento teórico, para buscar explicações e fundamentações dos fenômenos que eles observavam.

Após análise dos primeiros dados obtidos, resultantes das aplicações deste instrumento, o grupo decidiu elaborar um segundo instrumento. A proposta ainda não foi partir para as entrevistas. Os licenciandos acreditavam que ainda havia maiores informações possíveis de se obter com um instrumento desenvolvido mais cuidadosamente. Várias decisões foram tomadas pelo grupo a respeito das características essenciais deste segundo instrumento. Por exemplo: foi decidido que o instrumento analisaria apenas o

conceito de frações e eliminaria todo o trabalho formal com as operações. Foi decidido também que as opções dadas aos alunos deveriam prever uma variedade de interpretações pelas crianças. De fato, ao analisarmos as questões desenvolvidas e as opções para escolha, percebemos o uso pelos licenciandos dos resultados obtidos na análise do primeiro instrumento. Mais ainda, houve a preocupação de elaborar um instrumento e de aplicá-lo em algumas crianças para averiguar se as questões eram compreensíveis e não ambíguas, e se o objetivo de cada questão estava sendo atingido. Além disso, notamos um amadurecimento quanto à análise dos dados obtidos quando comparadas à análise feita por professores em exercício não participantes do projeto.

Nesta nota não entraremos em maiores detalhes sobre a análise dos dados, uma vez que a pesquisa está em andamento. Quando de sua finalização, uma análise completa dos dados será elaborada. Além disso, as conclusões sobre a viabilidade e a eficácia deste trabalho serão fundamentos de uma proposta para a inclusão de micropesquisas como

uma disciplina optativa nos cursos de licenciatura em Matemática. Pretendemos, também, incorporar a atividade de micropesquisa na programação do curso de Especialização para Professores de Matemática oferecido pelo Centro de Informática, Matemática e Física da PUC-SP. Procuramos com isso envolver um maior número de alunos na experiência proposta.

Referências bibliográficas

- BEHR, M., LESH, R., POST, T., SILVER, E. Rational-number concept. In: LESH, R., LANDAU, M. (Eds.). **Aquisition of mathematics concepts and processes**. New York: Academic Press, 1983. p.91-126.
- COMITI, C., GASQUET, S. Un essai de liaison recherche didatique/pratique de la classe: Histoire, experimentation problems. In: INSTITUT DE FORMATION DES MAITRES. **Atas du Seminaire Recherche-Formation**. Grenoble: 1987. p.27-38.
- HART, K. Fractions. In: ——— (Ed.). **Childrens understanding of mathematics** 11-16. London: John Murray, 1981, p.66-81.
- LIMA, J.M.F. Iniciação ao conceito de frações e o desenvolvimento da conservação de quantidade. In: CARRAHER, T.N. (Ed.). **Aprender pensando**. Petrópolis: Vozes, 1986. p.81-126.

Curso Normal do DF — Processo de Mudança

Pesquisadores: Erasto Fortes Mendonça (coordenador), Arão Paranaguá de Santana, Cinira Maria Nóbrega Henrique, Eva Waisros Pereira e Laura Maria Coutinho (responsável pelo VT)

Instituição: Universidade de Brasília (UnB)

Fonte Financiadora: INEP/MEC, com apoio da Secretaria de Educação do Distrito Federal e da Fundação Educacional do Distrito Federal

No ano de 1985, a rede oficial de ensino do Distrito Federal passou por uma profunda transformação, quando o Departamento Geral de Pedagogia da Fundação Educacional do DF, promoveu um amplo processo de discussão sobre os seus currículos e programas que envolveu a quase totalidade de seus professores e técnicos. Fundamentada na Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, a nova proposta curricular para o ensino de 1º e 2º graus contempla o Curso de Habilitação Específica de 2º Grau para o Exercício do Magistério de 1º Grau — O Curso Normal —, traçando para ele um perfil de rompimento com o *status quo* e baseando-se “nos interesses da maioria da população”. (GDF, 1985:5).

É nesse contexto que, considerando que do professor das séries iniciais é requerido o grande compromisso de promover mudanças na educação, a proposta visa a assegurar-lhe uma formação mais adequada na qual se destaca o alcance de sólidos conhecimentos em termos de educação geral e o despojamento do ranço tecnicista que marcou os currículos anteriores. Redimensionando os objetivos do curso, a pro-

posta trouxe avanços significativos já apontados por diversas pesquisas educacionais como caminhos para a melhoria da qualidade do Curso Normal. Entre outras mudanças, podemos apontar: a) o desdobramento de Fundamentos da Educação em disciplinas específicas de Filosofia, Sociologia e História da Educação; b) o aumento da duração do curso para 4 anos e, posteriormente, para 3 anos com tempo integral, perfazendo um total de 3.744 horas; c) a inclusão de matérias específicas de enriquecimento nas áreas de alfabetização, pré-escola, educação de adultos, ensino especial, tecnologia educacional e educação rural; d) a implantação de horário de estudo orientado; e) reforço às disciplinas de educação geral.

Considerações metodológicas

Considerando os avanços conquistados pela escolas normais públicas do DF, tornava-se relevante conhecê-los sistematicamente e verificar como a proposta implantada tem alcançado êxitos na formação do educador de ensino básico, bem como até que ponto tem propiciado o entrosamento do aluno-nor-

malista com a realidade concreta que irá enfrentar como profissional de educação. Cabia, portanto, analisar em que medida fatores como a estruturação do tempo, as diferentes disciplinas do currículo, as condições físicas e materiais e as relações interpessoais e pedagógicas concorrem para a capacitação do professor crítico, criativo, participativo e comprometido.

Adotamos um enfoque metodológico qualitativo frente à necessidade de penetrar no interior e no cotidiano da Escola Normal do DF (Thiollent, 1980). Considerando o estágio atual, em que a sua proposta curricular atende a demandas historicamente reivindicadas pela comunidade educacional brasileira, julgamos oportuno adotar esse enfoque, tendo em vista um trabalho cujos resultados contribuíssem para a efetivação dessas e de outras conquistas. Ultrapassando as fases de descrição, e constatação da realidade, ou mesmo de denúncia, construímos um processo metodológico de pesquisa participativa através do qual, junto com as pessoas envolvidas no fazer pedagógico das escolas apontadas, vivenciamos o seu cotidiano, refletimos a sua prática, suas dificuldades, desafios e expectativas, processo esse mediatizado pelo compromisso com a democratização da escola pública brasileira.

Dentre as sete escolas que mantêm o curso de Magistério, quatro são escolas normais e três são centros educacionais que mantêm esta entre outras habilitações de 2º grau. As limitações de ordem me-

todológica nos impuseram a escolha de duas escolas, uma no Plano Piloto e outra na cidade de Ceilândia.

Vencida a etapa de inserção dos pesquisadores e de criação de um clima de confiança junto aos agentes educacionais das duas escolas, participamos de todas as situações que nos permitiram uma imersão no seu cotidiano. Nessa fase, através de uma ficha de registro de campo, anotamos todas as situações observadas naquilo que denominamos **exercício do ver**. Cedo, a nossa proposta de trabalho recebeu especial acolhida pela equipe da escola de Ceilândia, onde passamos a concentrar o esforço de levantamento temático da pesquisa. Nesta escola, coletivamente, os temas geradores que envolvem de maneira ampla o universo das questões referentes ao curso de magistério no DF foram sendo apontados e ficaram assim constituídos: a) a organização curricular; b) a integração da Escola Normal com a Escola de Aplicação e as Escolas de Primeiro Grau — a questão da prática de ensino e do estágio; c) o aproveitamento do tempo integral e do estudo orientado; d) as relações interpessoais e pedagógicas.

Para verificar a consistência dessas categorias iniciais, esboçar interpretações e estudar possíveis ações de mudança, traduzimos esses temas em material de coleta de dados através de questionários aplicados a alunos e roteiros de entrevistas aplicados a professores e corpo dirigente das duas escolas. Nesta primeira etapa de coleta de dados

foram aplicados 103 questionários com perguntas abertas e gravadas 15 horas de entrevistas.

Numa segunda etapa, realizamos gravações em videotape que tiveram, em todas as fases, a participação direta das pessoas da escola de Ceilândia. Esse meio foi eleito pela capacidade que possui de registrar, numa precisão quase perfeita, a realidade no seu transcorrer (Coutinho, 1988). Nessa perspectiva, o videotape não foi usado apenas para realizar um documentário **sobre** a Escola Normal, mas para permitir uma análise mais precisa e aprofundada da situação educacional ali em desenvolvimento. Foram realizadas seis horas de gravação que, posteriormente selecionadas por temas foram apresentadas a equipes de professores com eles envolvidos direta ou indiretamente. Esta fase, de profunda riqueza qualitativa, contribuiu para a identificação de pontos catalizadores de mudanças necessárias. Nessa etapa, os professores tiveram a rara oportunidade de ver o discurso **da educação** realizado pela escola exposto em VT e de compará-lo ao discurso **sobre a educação** detectado através dos questionários e entrevistas. Essas reuniões de discussão foram gravadas em 26 horas de áudio.

A fase atual de pesquisa

Estamos, neste momento, trabalhando na análise dos dados coletados nas fichas de observação, nas respostas aos questionários e nas

transcrições das entrevistas das gravações em videotape e das discussões em torno de sua apresentação aos professores. Além disso, estamos, também, trabalhando na edição do documentário em videotape sobre o cotidiano da Escola Normal de Ceilândia.

Resultados parciais e produtos esperados

Podemos apontar como resultados parciais as ações que já foram desenvolvidas no interior da escola de Ceilândia, uma vez que a proposta metodológica prevê ações de mudança no transcorrer da própria pesquisa. Nesse sentido, diversas reflexões desenvolvidas em torno do fazer pedagógico da escola propiciaram o aprofundamento da prática e indicaram caminhos para o aperfeiçoamento de algumas ações e a mudança de outras. O videotape foi claramente identificado como um meio a ser melhor explorado na formação do educador. Especialmente em torno da questão do estágio e da coordenação pedagógica que se desenvolve entre o grupo de professores do 2º grau e da Escola de Aplicação já ocorreram ações de integração entre professores da Universidade de Brasília e professores das escolas normais e outras ações estão sendo previstas. Podemos apontar, como exemplo, um encontro de professores da área de matemática em torno da questão de um novo enfoque no ensino dessa área de conhecimento, que se pro-

longou por diversas semanas. Essa integração Universidade/Escola Pública está sendo articulada em torno de diversos temas como estágio e alfabetização entre outros. Está previsto, ainda, um seminário de divulgação de resultados finais de pesquisa aberto a professores e técnicos da rede pública do DF.

O produto final da pesquisa estará expresso em um relatório escrito, em anexo contendo documentos pertinentes e transcrições das entrevistas, do som do videoteipe e das discussões em torno da apresentação do vídeo na Escola Normal de Ceilândia, além de um documentário, também em vídeo, sobre o cotidiano dessa escola. Documentários temáticos serão futuramente elaborados no sentido de serem utilizados como meios no treinamento dos futuros normalistas e nas discussões de aprofundamento do fazer

pedagógico dos professores do curso de magistério.

Referências bibliográficas

- COUTINHO, Laura Maria. **Videoteipe: ver e rever a educação**. Brasília: UnB, 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 1988.
- DISTRITO FEDERAL (Brasil). Secretaria da Educação. **A escola normal numa perspectiva democrática: proposta de reestruturação do currículo do curso de habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério em nível de 1º grau**. Brasília, 1985/1987. mimeo.
- MENDONÇA, Erasto Fortes et al. **Curso normal no DF: processo de mudança; relatório parcial de pesquisa**. Brasília: UnB/INEP, 1988.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1988.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil (1500-1889):** história e legislação. Tradução por Antonio Chizzotti. São Paulo: EDUC; Brasília: INEP, 1989.

A iniciativa de divulgação da primeira história sistematizada da educação brasileira, publicada originalmente em língua francesa, em 1889 revela, além da oportunidade, um exercício de rara paciência e humildade. Paciência, porque o volume e o detalhe das informações aí reunidas exigiram, por certo, um enorme esforço do tradutor e um trabalho criterioso de edição. Humildade, uma vez que a árdua tarefa obrigou os profissionais que a ela se consagraram (particularmente, o tradutor) a desenvolver um grande poder de desistência de si mesmos, com o intuito de fazer o autor aparecer, por inteiro, a cada página.

José Ricardo Pires de Almeida é, como o tradutor lhe define, intelectual típico da sua geração: um monarquista, a despejar o seu transbordante ufanismo e seu estilo laudatório sobre pessoas e fatos que revelam, na sua visão, o inegável progresso da instrução pública brasileira. Imbuído de um espírito missionário, o autor busca romper o silêncio a que autores preocupados com a instrução de um modo geral, em sua época, têm confinado o Brasil. Não é só a ausência do seu país nos compêndios internacionais o que o preocupa. É, também certo preconceito contra o Império, diluído numa "pretensão superioridade da República Platina", quando as

realizações brasileiras e argentinas, no campo da instrução pública, são eventualmente comparadas. Urge, portanto, em sua perspectiva, "restabelecer a verdade".

Nesse afã, José Ricardo Pires de Almeida apresenta extenso material de pesquisa. Através de estatísticas, quadros comparativos e documentos diversos registra iniciativas, idéias e problemas enfrentados pela instrução pública, em quase quatrocentos anos de Brasil. Seu olhar metucioso e comprometido, avalia positivamente o passado colonial e a sociedade imperial, percorrendo a ação jesuítica, o ensino das letras, a criação do ensino público, a situação da educação primária por ocasião da Independência, a criação das faculdades e das escolas normais, os livros e os métodos adotados, as disciplinas ministradas, os custos do ensino, as condições de exercício do magistério e outros aspectos, que a sua erudição descritiva e a sua habilidade de pesquisador minucioso elencam, surpreendendo-nos pela profusão, rebelde a qualquer síntese.

Na sua ótica cabe à instrução preservar a moral, os bons costumes e a ordem social. Ao "imprimir nas almas, desde a mais tenra infância", o amor à pátria e à família, a instrução pública educa e constitui o baluarte de defesa das instituições

contra a perturbação social. O mesmo desejo moralizador está presente na sua defesa do ensino da História do Brasil, cujo intuito é criar um espírito de unidade e concórdia, em tudo oposto ao federalismo. Como ele mesmo declara, ao final do texto, sua boa vontade nutrida pelo amor à pátria impulsionou-o a escrever um livro que defendesse o espírito nacional.

A importância da divulgação de sua obra, no meu entender, vai além da necessidade de expor a primeira história sistematizada da educação brasileira e, desta forma, prestar um tributo ao seu autor. Ela se amplia na demonstração de um estilo de pensamento que, entrelaçado a outros, constitui uma maneira de pensar a sociedade e a história e se configura como um campo intelectual no qual diferentes pensadores se moveram.

Nessa história da instrução pública já está presente o tema da pátria e da nação, menos como objeto de reflexão e mais como motivação ideológica que cobra da escola a tarefa imensa de construir um sentido de pertencimento, que permita delimitar interesses comuns, identificar amigos e inimigos, marcar as diferenças em relação aos outros. As inquietações que o autor e sua geração enfrentaram diante da auto-identificação como brasileiros estão, de certa forma, abafadas no inflamado orgulho, que não titubeia em exigir o devido reconhecimento ao Brasil, em matéria de ensino público, diante de outras nações sul-americanas e, mesmo, de outros povos.

Chamo a atenção para a riqueza do mapeamento das instituições educativas e das publicações pedagógicas que, por certo, empolgará os pesquisadores de fontes sobre a história da educação brasileira e para os dois anexos: um relativo aos documentos referidos na introdução e outro referente ao relatório Gonçalves Dias sobre a instrução pública nas Províncias do Norte. Além da fartura de pistas significativas, em termos de registros escritos nos períodos estudados, o livro é útil pelas questões que pode levantar, especialmente no que diz respeito ao método do historiador e ao significado de certas concepções implícitas na organização dos dados (particularmente a noção de público).

Seria desejável que a apresentação da obra privilegiasse mais o autor, sua geração e o momento histórico do qual sua produção é fruto. Tal providência iluminaria a "leitura crítica" que se pretende provocar, oferecendo subsídios para situar as filiações do seu pensamento, acompanhar os seus impasses e penetrar o rico repositório de informações, não apenas com a atitude de quem vai à fonte, mas de quem se indaga sobre a própria sede e polemiza com um pensamento representativo de certa tradição, no caminho da elaboração do conhecimento histórico.

Clarice Nunes
Pontifícia Universidade Católica do
Rio de Janeiro (PUC/RJ)

Conferência Mundial sobre Educação para Todos

Durante o período de 05 a 09 de março de 1990, realizou-se em Jomtien, Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, convocada conjuntamente pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial. O Brasil esteve presente nesta Conferência através de representantes do Ministério das Relações Exteriores e do Ministério da Educação do Governo que terminava e de dois representantes do grupo de transição do novo Governo que se formava.

Esta Conferência aprovou, com assinatura dos países participantes, dois documentos oficiais: a) Declaração Mundial sobre Educação para Todos; e b) Marco de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. O primeiro documento, a Declaração Mundial, após reportar-se, no preâmbulo, à Declaração Universal dos Direitos Humanos, da ONU, segundo a qual "toda pessoa tem direito à educação", e após reconhecer a persistência e até o crescimento relativo da carência educacional, propõe alcançar a "satisfação das necessidades básicas de aprendizagem", através da proclamação de dez extensos artigos; inicia pela exigência de uma visão ampliada da

educação básica, passando por maior eficiência e criatividade, e termina pregando o fortalecimento da solidariedade internacional, inclusive, através de um tratamento adequado das dívidas externas dos países devedores pelos países credores.

Geralmente, as declarações conjuntas de conferências mundiais ou regionais, de governos e organismos oficiais, vêm desacompanhadas de planos de referência para implantação das boas intenções formuladas. Neste caso, porém, foi também aprovado o segundo documento, Marco de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, com o propósito de servir de marco de referência (diretriz) para a elaboração dos planos de ação dos diversos países signatários, durante o decênio de 1990.

Em termos sistêmicos, este Marco de Ação foi elaborado de forma consistente e está dividido em três partes principais: 1 - Ação prioritária ao nível nacional; 2 - Ação prioritária ao nível regional (envolvendo países vizinhos com problemas semelhantes); 3 - Ação prioritária no plano mundial (ao nível de cooperação financeira, técnica ou científica). Ao final, aparece um calendário indicativo de execução para o decênio de 1990.

Convém observar que esta Declaração Mundial, como é próprio das declarações do gênero, tem somente caráter suasório; cabe ao vigor das decisões políticas dos diversos governos manifestantes definir a profundidade de sua aplicação.