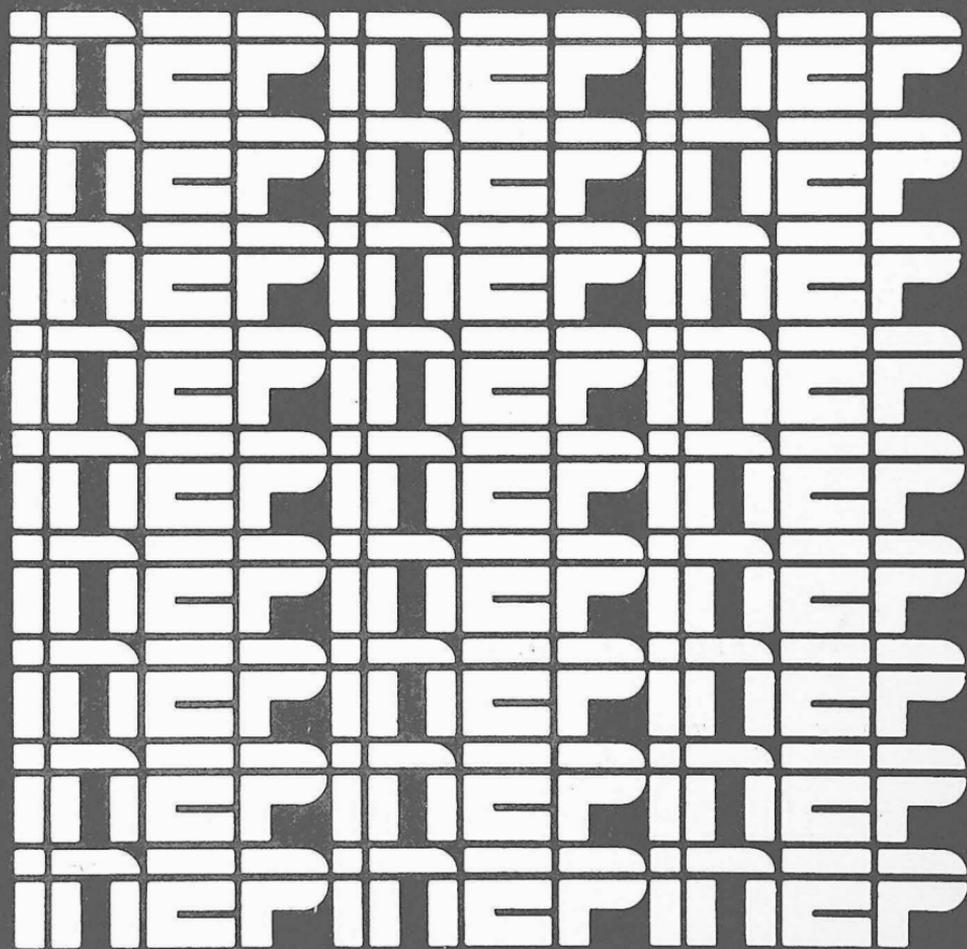


REVISTA BRASILEIRA DE
**ESTUDOS
PEDAGÓGICOS**

170



SECRETARIA
DE EDUCAÇÃO
BRASIL

**Presidente em Exercício
da República Federativa do Brasil**
Itamar Franco

Ministro da Educação
Murillo de Avellar Hingel

Secretário-Executivo do MEC
Rubens Leite Vianello

REVISTA BRASILEIRA DE

**ESTUDOS
PEDAGÓGICOS**

170

**DOADO PELC
MNEP**

**INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS
E PESQUISAS EDUCACIONAIS**

DIRETOR-GERAL
Divonzir Arthur Gusso

GERENTE DO PROGRAMA EDITORIAL
Arsênio Canísio Becker

**SUBGERENTE DE DISSEMINAÇÃO E CIR-
CULAÇÃO**
Sueli Macedo Silveira

EDITORA-EXECUTIVA
Eveline Silva de Assis

REVISTA BRASILEIRA DE

**ESTUDOS
PEDAGÓGICOS**

170

COMITÊ 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

EDIÇÃO DE TEXTO

Maria Francisca Teresa F. O. França

REVISÃO

Gislene Caixeta

Guilherme de A. França

Jair Santana Moraes

Maria Ângela T. Costa e Silva

Tânia Maria Castro

TRADUÇÕES E VERSÕES

Amábilis Pierrot – Francês

André Gil Teixeira Pires – Inglês

Lierme Irene F. Vasquez Becker – Espanhol

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Maria Ângela T. Costa e Silva

PROJETO GRÁFICO

Darlan Rosa

COLABORAÇÃO

Antônio Bezerra Filho

SERVIÇOS EDITORIAIS

Celi Rosália Soares de Melo

Miriam Santos Vieira

COMPOSIÇÃO

Celi Rosália Soares de Melo

Francisco Edilson de C. Silva

MONTAGEM

Alessandra Barcelos Vieira

Paulo César H. Fernandez

ENDEREÇO

INEP

Campus da UnB – Acesso Sul

Asa Norte

70910-900 – Brasília – DF – Brasil

C. Postal 04662

70312 – Brasília – DF – Brasil

PERIODICIDADE

Quadrimestral

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 Educa-
cionais.

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

ISSN 0034-7183

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

SUMÁRIO

ESTUDOS

- O Ingresso no Trabalho: A Experiência de Jovens Empregados do Setor Terciário do DF**
Candido Alberto C. Gomes 7
- Os Interesses Público e Privado na Educação Brasileira: Males Crônicos, Soluções Longínquas**
David N. Plank 31
- Ensino Integrado: Uma Revisão Histórico-Crítica do Modelo Implantado no Ensino Superior da Área da Saúde no Brasil**
Denise Maria Gastaldo, Dagmar Estermann Meyer e Merion Campos Bordas 45
- A Educação Escolar como Problema para o Movimento Marxista Internacional no Período de 1900 a 1920**
Tarso Bonilha Mazzotti 61
-

NOTAS DE PESQUISA

- A Autonomia Universitária e a Formação de Docentes para Trabalhadores**
..... 79
- Alfabetização de Adultos: Em Busca de uma Proposta Político-Pedagógica**
..... 85

Atendimento Pedagógico e Psicológico ao Aluno com Problemas de Aprendizagem: Estudos de Caso	89
Códigos Integrados e Não-Integrados no Currículo, na Pedagogia e na Avaliação: O Curso de Medicina Veterinária da UFRRJ	92
Formação do Profissional da Escola: Avaliação de um Processo Interinstitucional	94
Influência da Iniciação Científica na Formação de Pesquisadores	96

RESENHAS CRÍTICAS	99
COMUNICAÇÕES E INFORMAÇÕES	117

O INGRESSO NO TRABALHO: A EXPERIÊNCIA DE JOVENS EMPREGADOS DO SETOR TERCIÁRIO DO DISTRITO FEDERAL*

Candido Alberto C. Gomes **
Senado Federal

Relata pesquisa, de caráter naturalístico, que teve como objetivo básico traçar a trajetória escolar e ocupacional de um grupo de jovens empregados no setor terciário do Distrito Federal, com especial enfoque sobre ingresso no trabalho e relações entre educação e atividades laborais. As conclusões indicam que o ingresso no trabalho obedeceu às linhas de status socioeconômico, reforçando-as, além de mostrar o papel central desempenhado pela família. A comparação internacional aponta para uma das dimensões da hierarquização social: a dos grupos etários. A situação relativamente desprivilegiada do jovem sugere um rito de passagem pelo qual ele é provado nos piores nichos da estrutura ocupacional. Esse possível rito tende a ser mais ou menos doloroso conforme as diferenças de idade, posição social e sexo e a sociedade em que vive. A condição de jovem, entretanto, transcende qualquer destas situações.

Introdução

No Brasil, o nível de conhecimento sobre o ingresso no trabalho e a carreira dos jovens está longe do desejável. A par da entrada prematura nas atividades laborais, ao ponto de prejudicar gravemente até a escolaridade obrigatória, encontramos, em certas faixas e setores, sintomas de desemprego e, sobretudo, de subemprego juvenil. As políticas de educação e formação profissional enfrentam muitas interrogações sobre a realidade, que contribuem para limitar os seus efeitos. Como a própria resenha a seguir indica, as pesquisas sobre o assunto deixam muitas questões em aberto e, não raro, se distanciam das políticas públicas. Além disso, a recorrência de determinadas metodologias tem limitado o tipo de indagações a que os estudos podem responder. Desse modo, há necessidade de se promover um avanço do conhecimento pelo emprego de metodologias até agora pouco utilizadas.

Por isso mesmo, a presente pesquisa, de caráter naturalístico, tem em vista esclarecer questões e preencher lacunas da literatura existente. Notada a

* O presente trabalho apresenta parte dos resultados de pesquisa patrocinada pelo Ministério da Educação e pela Sociedade Brasileira de Educação Comparada, integrando o Programa Internacional de Pesquisa do Conselho Mundial das Sociedades de Educação Comparada.

** Os pontos de vista do autor não expressam posicionamentos das instituições em que atua.

escassez de estudos de caráter qualitativo, que penetrem os processos, além dos dados estatísticos, e captem as percepções das pessoas neles envolvidas, neste trabalho optamos pela exploração da realidade, combinando tanto informações qualitativas como quantitativas, com o objetivo básico de traçar a trajetória escolar e ocupacional de jovens de 16 a 31 anos de idade, empregados no setor terciário do Distrito Federal, dando especial enfoque ao seu ingresso no trabalho e às relações entre a educação e as atividades laborais. Para este propósito, foram examinados tanto os depoimentos destes empregados como os dos seus empregadores.

A seguir, apresentamos a resenha da literatura, a metodologia e os resultados pertinentes ao ingresso no trabalho. Os dados foram analisados conforme o desdobramento do objetivo básico do estudo, dando-se destaque para a decisão de trabalhar, a escolha do trabalho e as condições de exercício da atividade.

) ingresso no trabalho: o caso do Brasil

No Brasil, a população ingressa cedo no trabalho com baixo grau de escolarização ou sem qualquer escolarização. Este ingresso, como se sabe, é um momento crucial da carreira e tem importantes reflexos sobre toda a vida ativa do indivíduo. Além dos níveis de saída da escola, a estrutura ocupacional possui diferentes portas através das quais as pessoas ingressam em diversos escalões. Quem começa mal, tende a não terminar bem. Sem a pretensão de sermos exaustivos, arrolamos ao todo 47 estudos, divididos em três grupos para maior facilidade de análise: 1) estudos sobre o trabalho e a educação da criança e do jovem, baseados em dados agregados (total: 10); 2) estudos sobre o trabalho e a educação da criança e do jovem, de caráter quantitativo e qualitativo, em nível local e regional (total: 23); 3) estudos de acompanhamento de egressos de cursos profissionalizantes, análises de grupos de estudantes e outras pesquisas (total: 14).

Observando o conjunto, verificamos inicialmente a esmagadora predominância de estudos quantitativos (43) sobre os qualitativos (4). Estes últimos são mais recentes e só em dois casos se integram a informações estatísticas. Quanto aos estudos quantitativos, observamos a salutar tendência de utilizarem os conjuntos de dados agregados em nível nacional (Censos, Pesquisas Nacionais por Amostra Domiciliar – PNAD's – e Relação Anual de Informações Sociais – RAIS). No que se refere aos levantamentos, sua distribuição favorece nitidamente as regiões mais providas de recursos, que podem, assim, financiar o conhecimento de sua própria realidade. Ao passo que os estudos de dados agregados tendem a ser descritivos e exploratórios, focalizando freqüentemente emprego, desemprego e salários, os levantamentos têm, como seria de se esperar, espectro mais amplo de temas.

Quanto à metodologia utilizada, os estudos qualitativos merecem incremento bem maior para que possamos descer a outros níveis de profundidade.

Naturalmente, métodos quantitativos e qualitativos, longe de se oporem, a nosso ver, devem complementar-se mutuamente. Sendo escasso o conhecimento da realidade nacional, não nos podemos dar ao luxo de deixar de bater em qualquer das portas que lhe dão acesso.

Em face deste acervo de pesquisas, com seu precioso aporte mas também com suas lacunas, que podemos extrair a respeito da realidade?

No Brasil, a população começa a trabalhar cedo, tangida especialmente pela pobreza. Os grupos são lançados ao mercado de trabalho em "ondas" sucessivas. As "ondas" mais prematuras são de origem socioeconômica mais baixa e se destinam às piores posições da estrutura ocupacional. Como ao pior começo tende a corresponder um fôlego limitado da carreira profissional, vemos que grande parte da nossa população economicamente ativa tem o seu *status* de destino fortemente atrelado ao seu *status* de origem. Enquanto as famílias pobres, geralmente dedicadas a ocupações manuais, colocam seus membros no mercado de trabalho para ampliar seus poucos recursos, as famílias de *status* socioeconômico médio preservam seus filhos para que eles possam ingressar em melhores condições. Neste particular, existe uma prioridade dos membros familiares em sua participação no mercado de trabalho (Bilac, 1978; IBGE, 1982): nos grupos familiares de baixo SSE, trabalham primeiro o seu chefe, depois os filhos maiores de 18 anos, os filhos menores de 18 anos (os do sexo masculino antes dos do sexo feminino, os mais velhos antes dos mais novos) e, por fim, o cônjuge do sexo feminino. Já nos grupos familiares de médio SSE, trabalham primeiro o chefe (do sexo masculino), o cônjuge do sexo feminino e os filhos maiores (os do sexo masculino antes dos do sexo feminino). Nos grupos menos privilegiados, os que entram primeiro no mercado são do sexo masculino, residentes em áreas rurais e em regiões menos desenvolvidas, de mais baixo SSE, de baixo nível de escolaridade e filhos de pais que têm ocupações manuais. Estes são os que entram nas primeiras "ondas", antes mesmo da idade mínima de admissão ao trabalho.

Em termos de localização na estrutura ocupacional, crianças e jovens tendem a trabalhar elevado número de horas semanais e a perceber baixos salários, poucos dispendo de cobertura previdenciária. Seus "empregos" são encontrados sobretudo através de meios informais. Suas atividades são exercidas notoriamente nos setores primário e terciário da economia. Isto quer dizer que grande parte deles se situa no setor informal do mercado de trabalho. Com efeito, segundo Spindel (1985), para cada criança ou adolescente no setor formal existem 10 em atividade no setor informal. Apesar destas precárias condições de trabalho, mesmo em período de prosperidade, o desemprego do adolescente e do jovem em geral tende a superar significativamente o do adulto (Barbosa, 1975; Oliveira, 1976; Souza, 1975). Para isto, é claro, contribui a mobilidade dos jovens em busca de melhor trabalho.

Os estudos de egressos (Araújo, 1968; Leite, 1983; Lima, 1980; Pastore, Assis, 1979; SENAI/RJ, 1980; SENAI/SP, 1980; SENAC, 1986) patenteiam a importância das oportunidades educacionais, sobretudo da aprendizagem

efetiva. Tal preparação, pelo menos nas áreas e nos setores estudados, permite aos indivíduos elevados níveis de emprego e remuneração quando comparados àqueles que não tiveram estas oportunidades. O curso regular é ponderável para superar as barreiras da idade e da experiência profissional. Aliás, os critérios de seleção mais valorizados pelas empresas tendem a ser a experiência, a recomendação do candidato por outras pessoas e a educação, representada especialmente pela aprendizagem. Não é, pois, difícil de entender por que os adolescentes alcançam elevados níveis de desemprego e buscam trabalho predominantemente através de meios informais.

Estes aspectos nos levam a discutir as relações entre trabalho e escolarização. Uma das idéias estabelecidas é a de que o trabalho prejudica a frequência à escola. Na verdade, o conjunto das pesquisas nos mostra a impossibilidade de se afirmar uma relação mecânica entre trabalho e escolarização. Há tipos de trabalho que realmente impedem a criança e o jovem de irem à escola, roubando-lhes inestimáveis oportunidades. No entanto, em algumas circunstâncias, o trabalho pode favorecer o estudo. O trabalho no setor informal, além de atividade insegura em geral e de baixa remuneração, destacadamente na agricultura (em particular quando não é exercida com a família), favorece a permanência ou a reentrada na escola. As atividades laborais facilitam o acesso à escola apenas para o pequeno contingente que dispõe de emprego fixo, no setor formal, cujas prerrogativas familiares lhes permitem controlar a maior parte dos seus salários. É preciso ainda que as tarefas não sejam extenuantes e a jornada de trabalho não seja muito longa (o máximo de nove horas é um marco significativo, segundo vários estudos, o que confirma ser bem curta a jornada de estudo para o trabalhador).

Visões teóricas

Como o ingresso no mundo do trabalho é altamente significativo para o processo de estratificação social, podem ser utilizadas com proveito as visões teóricas que enfocam as relações entre educação, estratificação social e renda. Embora seja notável a pluralidade de posições teóricas e seus matizes, podemos distinguir duas visões básicas: 1) a do funcionalismo em sociologia, que pode ser associada em especial à teoria do capital humano, no campo da economia; 2) a chamada visão conflitista, que inclui toda a gama das teorias marxistas, neomarxistas e neoweberiana, no âmbito sociológico, além, entre outras, da perspectiva da segmentação do mercado de trabalho em economia.

Para a primeira perspectiva, concebida a estratificação social como um sistema de papéis, a educação e o treinamento são critérios com base nos quais a sociedade recompensa aqueles que desempenham diferentes funções (Davis e Moore, 1945). A mudança tecnológica cada vez mais eleva as exigências de habilidades para o trabalho e, portanto, as exigências educacionais. Deste modo, tendo a escola como agência de seleção das pessoas talentosas,

caminhamos para uma sociedade meritocrática (Clark, 1962; Kerr et al, 1960). Ademais, conforme a teoria do capital humano, a educação e o treinamento podem ser formas de investimento, aumentando a produtividade. Assim, quanto mais altos os níveis de escolaridade e treinamento, mais alta a renda, agindo a educação também como um elevador social (Schultz, 1961). Como qualquer investimento, a educação exige o custo inicial, neste caso composto de pagamentos monetários diretos e também de renda sacrificada. Mais tarde, porém, ela conduz a uma seqüência de retornos econômicos que excedem os custos. Dessa forma, afirma-se uma relação entre educação e renda, que é mediada pela aquisição de conhecimentos e habilidades e pela elevação da produtividade.

Por seu lado, a chamada perspectiva conflitista encara a educação em grande parte como perpetuadora das diferenças sociais. Em contraste com o funcionalismo, um dos enfoques desta perspectiva, a teoria da correspondência, vê a classe social dos pais, ao invés das habilidades dos alunos, como condicionante da escolaridade. Chegando à escola, os estudantes se defrontam com um processo diferenciado de socialização que os prepara para diferentes ambientes de trabalho, transmitindo as habilidades e formando as atitudes requeridas pelos empregadores (Bowles, Gintis, 1976).

Por outro lado, o papel da escola na formação dos trabalhadores é bem menor do que o suposto. O aumento da escolaridade ocorre como resultado de fatores não-econômicos e em grande parte é autoprovocado. Desta forma, a educação é uma credencial que permite a seleção de pessoal pelo grupo de *status* dominante, em função de características socioculturais (Collins, 1979). As organizações são destacadas como arenas de luta pela aquisição de bens, prestígio e poder, onde a educação constitui um elemento de seleção e controle.

Esta ênfase, no campo da sociologia, encontra correspondente na perspectiva do mercado de trabalho segmentado, já que as organizações criam diferentes mercados de emprego para diferentes grupos de *status*. Assim, por exemplo, Doeringer e Piore (1975) distinguiram dois mercados de trabalho, com base nas suas características econômicas e nas experiências dos trabalhadores. Em contraste com o mercado de trabalho secundário, o mercado primário tende a envolver salários altos, boas condições de trabalho, estabilidade no emprego e oportunidade de avanço na carreira. Em conseqüência, o papel da educação formal difere por segmento do mercado de trabalho e pouco pode fazer no sentido de mudar os trabalhadores de um segmento para outro, em virtude da defasagem estrutural e comportamental entre ambos. A educação tem, assim, duplo papel: aloca as pessoas nas ocupações, bem como nas firmas e nos ramos de atividade econômica. As firmas e ramos, por sua vez, condicionam as relações entre educação e renda, fazendo a mediação entre ambas (Kalleberg, Wallace e Althusser, 1981).

Metodologia

Este estudo focalizou 11 empresas do setor terciário localizadas no Distrito Federal. Como a abordagem foi qualitativa, as empresas não foram selecionadas para compor uma amostra estatisticamente representativa do seu universo, em termos clássicos. As mesmas foram selecionadas intencionalmente entre as unidades típicas dos respectivos subsectores, conforme sugestões de um grupo de empresários e funcionários governamentais. A amostra estudada incluiu os seguintes tipos de empresas: 1) duas do ramo de comércio de produtos alimentícios, bebidas e fumo, sendo uma varejista e outra mista; 2) duas do comércio varejista de tecidos, artefatos de tecidos, artigos de vestuário, roupas e acessórios especiais para segurança pessoal e artigos de armarinho; 3) duas do comércio varejista de veículos novos e usados, peças e acessórios; 4) três de serviços de alojamento e alimentação; 5) duas de serviços auxiliares a empresas (serviços de limpeza e conservação). O grupo incluiu duas empresas pequenas, cinco médias e quatro grandes, de acordo com o porte definido para cada ramo, segundo o número de empregados e o faturamento.

Em cada firma os empregados a serem entrevistados foram selecionados aleatoriamente por sexo e nível ocupacional. Ao todo 68 empregados de 16 a 31 anos de idade foram entrevistados. Foi realizada entrevista com pelo menos um empregador de cada firma.

Os pesquisadores de campo foram alunos do Mestrado em Educação da Universidade de Brasília, treinados especialmente para esta finalidade. Foram utilizados quatro instrumentos de coleta de dados: dois (um para os empregados, outro para os empregadores) continham questões fechadas, de caracterização; os outros dois (também um para os empregados e outro para os empregadores) continham um roteiro para os depoimentos. Além disso, os pesquisadores de campo foram instruídos a elaborar uma caderneta de campo, cujo conteúdo foi de grande valia para a compreensão do contexto organizacional e dos depoimentos em geral.

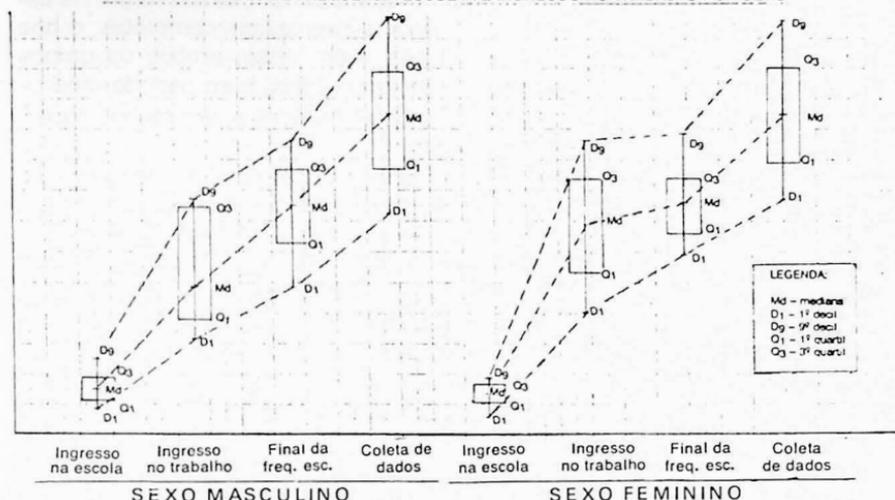
Resultados

A Escolaridade e a Carreira dos Jovens: Alguns Dados Quantitativos

Para situar o leitor, introduzimos inicialmente alguns dados quantitativos sobre a escolaridade e a carreira dos depoentes. Em seguida, analisamos a sua inserção no trabalho, os condicionantes das decisões que levaram o jovem a trabalhar, os meios utilizados para obter o trabalho e as próprias condições do seu exercício. Ao longo da seção fazemos comparações com outros países, tendo sempre em vista a prudência que deve nortear o confronto entre contextos sociais diversos.

O Gráfico 1 e a Tabela 1, ao compararem os dados dos jovens por sexo, revelam que, relativamente, houve pequena dispersão da idade de início da

GRÁFICO 1 – IDADES DE FREQUÊNCIA ESCOLAR E INGRESSO NO TRABALHO POR SEXO



escolarização. As meninas, porém, tenderam a entrar para a escola um pouco mais cedo que os meninos e a sair um pouco mais tarde que eles. Ingressando muito mais cedo no trabalho, os rapazes permaneceram por período relativamente mais longo estudando e trabalhando ao mesmo tempo. A dispersão dos dados, tanto da idade com que os rapazes começaram a trabalhar, como do término da frequência escolar, foi maior que para as moças.

Tabela 1 – Trajetória escolar e ocupacional dos depoentes segundo o sexo e o nível ocupacional

Valores das Medianas

VARIÁVEIS	SEXO		NÍVEL OCUPACIONAL	
	Masculino (n=36)	Feminino (n=32)	Alto/Médio (n=45)	Baixo (n=23)
Idade de ingresso na escola (anos)	6,6	6,5	6,4	7,7
Idade de ingresso no trabalho (anos)	13,2	17,1	15,7	13,2
Fim da frequência escolar (id. em anos)	18,4	18,6	18,2	17,3
Número de séries anuais cursadas (*)	9,8	9,7	10,3	6,8
Concomitância trabalho/escolarização (anos)	4,4	2,4	3,1	3,1
Número de ocupações	3,4	2,4	3,4	2,7
Número de empregos	3,3	2,3	3,2	2,2
Idade no momento da col. de dados (anos)	24,1	24,2	24,2	22,5

Fonte: Pesquisa de campo

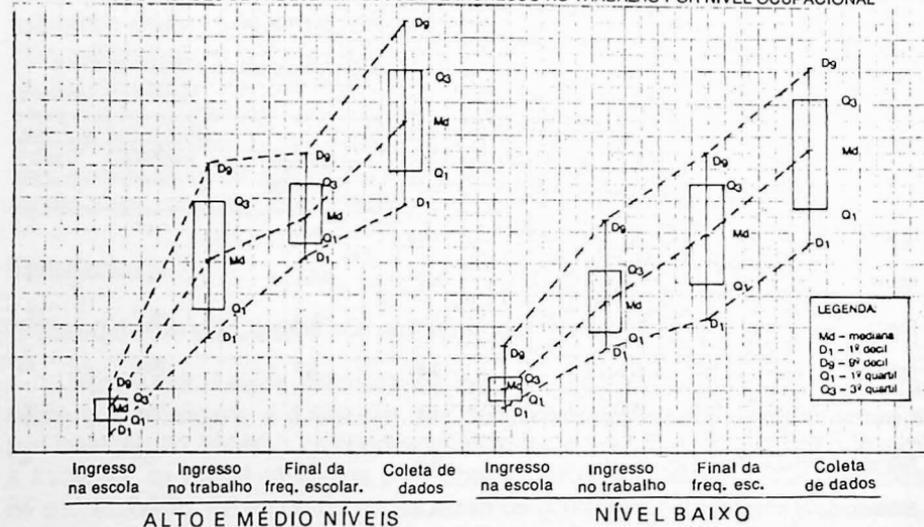
(*) Equivalência do ensino supletivo com o ensino regular. Excluído o ensino superior.

Em geral, conforme revela a Tabela 1, rapazes e moças passaram na escola maior número de anos que o número de séries anuais completas, o que indica significativa incidência de reprovações. Além disso, ambos os grupos apresentaram mobilidade ocupacional relativamente alta, num período dinâmico da sua carreira, quando buscaram novas oportunidades e, em muitos casos, estabeleceram a sua família de procriação.

O Gráfico 2, por sua vez, bem como a mesma Tabela 1, desagrega os dados por nível ocupacional. Como era de se esperar, quanto mais alto o nível ocupacional, mais cedo se deu a entrada e mais tarde a saída da escola, registrando-se menor dispersão para os grupos médio e alto. Por outro lado, os dependentes incluídos num nível ocupacional baixo começaram mais cedo a trabalhar, com menor dispersão em torno da mediana. Em contraste, os grupos ocupacionais médio e alto iniciaram-se no trabalho mais tarde. Sendo estes últimos grupos mais heterogêneos, por incluírem aqueles que já haviam passado pela ascensão ocupacional, foi ampla a dispersão em torno da mediana.

A Tabela 1 mostra ainda que os jovens do grupo ocupacional baixo completaram relativamente menor número mediano de séries escolares anuais, indicando a incidência mais ampla de fracasso escolar. Por outro lado, a sua mobilidade ocupacional foi mais baixa que a dos grupos médio e alto, apesar de terem tempo de trabalho mais longo.

GRÁFICO 2 - IDADES DE FREQUÊNCIA ESCOLAR E INGRESSO NO TRABALHO POR NÍVEL OCUPACIONAL



Ainda que não tenhamos pretensão de generalizar, convém cotejar os dados com a literatura. De modo geral, os resultados refletem as tendências da população brasileira, que ingressa cedo no trabalho, com preferência para os

rapazes, enquanto as moças permanecem mais tempo na escola (Gomes, 1982, 1983). Além disso, registrou-se a tendência de, quanto mais modestas as origens sociais, menor a escolaridade e mais cedo e em posições menos vantajosas ocorre a entrada no mercado de trabalho. Com efeito, segundo Pastore (1979), 70,2% da população brasileira entraram no mercado de trabalho até 14 anos de idade e 17,7% entre os 15 e 17 anos, de acordo com a PNAD/73. Os setores da economia que absorvem trabalhadores mais jovens são, pela ordem, o primário, o terciário e o secundário. Assim, o setor terciário, aqui estudado, encontra-se entre as atividades que mais ocupam mão-de-obra adolescente. No entanto, nas ocupações técnicas, administrativas e naquelas ligadas ao comércio, a entrada tende a ocorrer predominantemente um pouco mais tarde: entre os 16 e os 18 anos de idade (Gomes, 1986).

A Decisão de Trabalhar

Processo de fundamental relevância para a compreensão da carreira profissional do jovem é a decisão de trabalhar. O momento da vida e as circunstâncias que a cercam apresentam grandes variações segundo o sexo, o meio social e outros aspectos. Conforme o item anterior, vimos que, coerentemente com a literatura, os depoentes começaram a trabalhar cedo, sobretudo os rapazes, enquanto as moças permaneceram mais tempo na escola. Ademais, quanto mais baixo o nível ocupacional, menor o tempo dedicado à escolaridade e mais prematura a participação na população economicamente ativa.

Cabe-nos indagar, inicialmente, pelas idades mais freqüentes em que o jovem e sua família tomaram a decisão de trabalhar. A Tabela 2, corroborada pelos depoimentos, lança luz sobre as idades de ingresso no trabalho e a preparação escolar com que os jovens começaram suas atividades profissionais. Observamos uma relação grosseiramente linear entre idade e escolaridade, como seria de se esperar, isto é, quanto maior a idade, mais alta a escolaridade. Fica evidente que não foi a terminalidade dos estudos ou a conclusão dos graus de ensino, mas a idade que marcou o ingresso no trabalho. Os depoentes passaram mais freqüentemente a trabalhar aos 10, 12, 14, 19 anos, ao passo que, considerando a escolaridade ao começarem seu primeiro trabalho, tinham, na maioria, a sexta e a sétima séries do ensino de 1º grau e a primeira e a terceira séries do 2º grau. Isso significa que a decisão de trabalhar tende a não ser influenciada predominantemente pelo cumprimento da escolaridade obrigatória, pelo término de um grau de ensino ou, ainda, pela conclusão de um curso profissionalizante. Os jovens foram para o mercado de trabalho com a escolaridade que possuem, movidos por outras considerações ligadas à idade (ou por ela ocultas). A alta incidência nas sextas e sétima séries em parte pode ser explicada pelo atraso de escolaridade, pois os respondentes já deveriam ter concluído o 1º grau, não fossem o atraso de entrada na escola, as interrupções dos estudos e, sobretudo, as reprovações.

Tabela 2 – Distribuição dos empregados quanto à idade e ao grau de escolaridade ao ingressarem no primeiro trabalho

IDADE \ ESCOLARIDADE	IDADE														Total	
	7	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	22	25		30
Sem Escolaridade	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
Ensino de 1º Grau:																
1ª Série	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
2ª Série	1	2	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5
3ª Série	-	-	1	1	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	4
4ª Série	-	1	-	1	2	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	6
5ª Série	-	-	-	1	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	3
6ª Série	-	-	-	6	-	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	10
7ª Série	-	-	-	-	4	3	1	-	1	-	-	1	-	-	-	10
8ª Série	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	1	3
Ensino de 2º Grau:																
1ª Série	-	-	-	-	-	1	1	3	2	-	-	1	-	-	-	8
2ª Série	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2	3	1	-	-	-	7
3ª Série	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	4	1	1	1	-	8
Ensino Superior	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Total	1	6	2	10	4	11	4	6	3	5	9	3	2	1	1	68

Fonte: Pesquisa de campo

Com base nos depoimentos e na literatura, os momentos mais frequentes de entrada no trabalho provavelmente estão ligados ao significado sócio-cultural da idade. A família e o meio social têm expectativas em relação ao desenvolvimento físico, emocional e intelectual dos seus membros e aos papéis que podem e/ou devem desempenhar. Em muitas sociedades, a idade é um indicador desse desenvolvimento, aceito tanto pela lei – a maioridade, por exemplo, é estabelecida através de um limite mínimo de anos – quanto pelos costumes. Numa metrópole como São Paulo, a idade de 14 anos representava o principal divisor de águas para a decisão de trabalhar (Madeira, 1984). Outros estudos antes arrolados indicam os 15 anos como um marco a partir do qual a renda sacrificada pela escolarização começa a ser significativa (Castro, Fletcher, 1985). Nossos depoentes representam um grupo reduzido de jovens, heterogêneo dos pontos de vista social e regional, incluindo pessoas que participaram de atividades rurais. Embora não tendo nem pretendendo ter uma amostra representativa, nos termos da pesquisa ortodoxa, notamos que houve incidência maior da decisão de trabalhar nas idades mencionadas. Os 12 anos foram, inclusive, a idade mínima de admissão ao trabalho, nos termos da Constituição então vigente, a partir da qual podia ser obtida a carteira profissional. Os 14 e os 19 anos representam marcos socialmente aceitos do princípio da adolescência e da idade adulta, destacando-se que, para os rapazes, os 19 anos muitas vezes representam o fim da prestação do Serviço Militar e, para as moças, conclusão do ensino de 2º grau. Quanto a outras características e

circunstâncias associadas à idade, que certamente existiram e contribuíram para o ingresso no trabalho, nossa pesquisa nada pôde identificar com segurança.

Desagregando por sexo o cruzamento da idade de ingresso no trabalho com o nível de escolaridade, fica claro que, para os depoentes do sexo masculino, prevaleceram os 12 e 14 anos como idades mais freqüentes de entrada e, para as depoentes do sexo feminino, os 14 e os 19 anos. Elevado número de moças esperou terminar o curso de 2º grau e número significativo delas até aguardou alguns anos antes de trabalhar. A não ser no que se refere ao 2º grau de ensino para as depoentes, a escolaridade no início da carreira não tendeu a coincidir com o término de um ciclo de estudos. Isto sugere que os jovens, em sua maioria, partiram para o trabalho com a escolaridade de que dispunham, aparentemente sem um plano de preparo para as atividades laborais, por isso mesmo sujeitando-se às desvantagens já observadas.

Desenvolvimento da Carreira

A escolha do trabalho

Como em outros países, couberam aos nossos depoentes, quando iniciantes, as ocupações mais simples e às vezes mais penosas e monótonas, que se encontram na base da pirâmide ocupacional. Com freqüência os pesquisados começaram sua carreira trabalhando em estabelecimento da família ou, ainda, ajudando os pais nas tarefas agrícolas ou no comércio ambulante. Meninos e meninas de SSE mas baixo se iniciaram mais freqüentemente como serventes, domésticos, aprendizes de algum artesão, empacotadores e entregadores de jornais. Parte significativa conseguiu ascender a ocupações não-manuais, enquanto outros permaneceram na mesma faixa. Os de SSE mais alto já partiram de ocupações não-manuais, geralmente como *office-boys*, balconistas, recepcionistas e auxiliares de escritório ou de contabilidade. Daí alguns alcançarem cargos de chefia intermediária ou até de alto nível. Em certos casos, os jovens usaram a estratégia de começar por baixo numa empresa, em ocupação que não exigia escolaridade nem experiência, para depois alcançarem níveis mais altos. Outra estratégia foi ganhar experiência no estabelecimento da família, mas, em alguns casos, tornou-se necessário recomeçar no estrato mais baixo, porque os empregadores não consideraram o início da carreira, por não constar da carteira profissional. Tais estratégias patenteiam as relativas dificuldades de acesso do jovem ao mercado de trabalho. Os poucos pesquisados de SSE realmente elevado, filhos de empresários, começaram sua trajetória nas empresas dos pais, segundo um processo de treinamento para, mais tarde, assumirem o seu controle.

Os motivos da escolha dos primeiros trabalhos apresentaram elevado grau de homogeneidade. Os jovens tiveram que atender a uma necessidade premente de sobrevivência, de complementação de renda e também de inde-

pendência. Com isso, não escolheram, mas aceitaram a oportunidade que aparecia num mercado difícil, onde a falta de experiência constituiu um obstáculo, aliada, naturalmente, ao baixo grau de escolaridade. De modo geral, foi escassa a margem de escolha, condicionada pelo SSE, pesando sobretudo a influência da família. Um rapaz de 19 anos de idade, que deixara o serviço militar, declarou a respeito do emprego obtido: "foi o que consegui"; um balconista de 12 anos disse: "não escolhi para trabalhar lá, qualquer serviço servia"; uma caixa de supermercado, com 18 anos, afirmou: "não escolhi, me escolheram". Mesmo uma jovem de 27 anos, auxiliar de *kardex*, declarou: "nem escolhi, a mulher que eu morava com ela sempre me deu força. O gerente era amigo dela e ela falou para eu fazer uma ficha".

Notamos que as decisões foram tomadas sob pressão, sem conhecimento adequado da realidade e das conseqüências. Em nenhum momento foi feita referência a qualquer ação da escola no sentido de orientar a escolha ocupacional, de encontrar trabalho ou de preparar para o trabalho. Aos jovens coube o papel de objeto, em vez de sujeito, conforme escreveu uma entrevistadora em sua caderneta de campo, no calor dos depoimentos:

"O jovem não tem consciência quanto ao seu ingresso no trabalho. As coisas vão acontecendo e, pela força da necessidade, são introduzidos no mundo do trabalho sem consciência ou oportunidade de escolha daquilo com que mais se identifique."

Tangidos pela pobreza (geralmente não confessada, mas facilmente detectável), aliada ao desejo de independência, adolescentes e pré-adolescentes buscaram o que fazer, como um menino de 11 anos de idade, que começou como entregador de marmitas: "gostava de ter meu próprio dinheirinho".

Uma moça contou sua experiência de balconista de panificação, aos 12 anos de idade, ganhando meio salário mínimo mensal:

"Meu pai não podia comprar uniforme, livros, cadernos e outras coisas que eu precisava. Eu sempre fui muito independente, não gostava de pedir nada pra ninguém. Eu ganhava pouco e ainda ajudava na despesa da casa."

Quando não existia propriamente pobreza, a família tinha escassez de meios para atender às necessidades de consumo dos adolescentes, como é o caso da depoente auxiliar de escritório, 18 anos, que se disse motivada pela vaidade feminina: "queria me vestir bem como as minhas colegas e ajudar em casa"

Neste sentido, verificamos maior número de referências à decisão de trabalhar por desejo de independência entre as moças que entre os rapazes. Para

elas os gastos relacionados à aparência pessoal são muito relevantes e o trabalho próprio constitui uma forma conveniente de financiá-los.

Com efeito, a necessidade econômica e o desejo de independência são os motivos que mais figuram na literatura para o jovem participar da população economicamente ativa (Carter, 1966; Madeira, 1984). A condição social de jovem por si só conduz ao desejo de emancipar-se da família, objetivo para o qual a obtenção de renda própria constitui um meio de grande relevância. A esta característica geral da juventude, no quadro por nós estudado, associa-se o impacto do SSE, contribuindo para a entrada do jovem no trabalho.

A família ocupou um papel central no processo, apesar do desejo de independência do jovem. Este preocupou-se em contribuir para a elevação da renda que caberia a todos, movido por firmes laços de solidariedade, assim como foi induzido pela família a entrar na população economicamente ativa. Aos 14 anos de idade, a filha de um empresário foi indagada pelo pai se gostaria de trabalhar na sua empresa. E assim trabalhou por cerca de 12 meses como auxiliar de contabilidade. Anos mais tarde, retomou suas atividades na empresa, continuando o seu treinamento para assumir altas posições. Em outro caso, um menino de 14 anos tomou-se balconista de um armazém, não por ter escolhido a ocupação, mas porque sua mãe pediu a sua colocação ao proprietário. A reminiscência do nosso informante é ilustrativa do estado de espírito dos jovens nesta circunstância: "estava meio aéreo. Era o meu primeiro trabalho".

Por sua vez, uma menina então com 13 anos de idade, filha de uma empregada doméstica, assim se referiu à oportunidade em que começou sua carreira como doméstica:

"Achei melhor trabalhar que estudar... Na época eu nem pensava as coisas direito, não tinha orientação de ninguém. A mãe achava que trabalhar era melhor."

Em outros casos, a família tornou compulsória a ajuda dos seus membros, quer no seu negócio, quer como assalariados de outra empresa. Foi o caso de um menino de 12 anos de idade que começou a trabalhar na loja do pai de domingo a domingo, ganhando mesada, sob pena de apanhar de palmatória. Outro pesquisado passou a trabalhar aos 7 anos de idade como servente do pequeno restaurante da família, passando aos 9 anos a balconista e aos 14 a seu responsável. Caso não trabalhasse, sua mãe não lhe fornecia a menor quantia em dinheiro. Num caso doloroso, um pai, carpinteiro em construção civil, que não valorizava a escolaridade, obrigou o filho de 17 anos, que cursava a primeira série do ensino de 2º grau, a trabalhar como faxineiro de uma oficina de automóveis. Isto gerou uma profunda revolta no rapaz e prejudicou seus estudos, pois saía sujo do trabalho e precisava necessariamente passar por sua casa antes de dirigir-se ao colégio. Sua situação escolar só melhorou quando foi promovido, em menos de um ano, a auxiliar de escritório, podendo

ir direto do trabalho para o estudo. Este exemplo indica o quanto uma ocupação manual pode prejudicar a escolarização.

Porém, se, em certos casos, a família obrigou seus elementos jovens a trabalhar, em outros casos exerceu ação contrária, sobretudo em função da tentativa de aparentar certo SSE ou, na maioria das vezes, em função do sexo. Uma depoente, que começou trabalhando por conta própria, como vendedora de produtos de beleza, aos 12 anos de idade, rememorou:

"Meu pai nunca soube, pois, se soubesse, acho que me batia. Mesmo sendo pobre, queria nos criar sem trabalhar, só estudando."

E uma moça de 29 anos, em processo de separação conjugal, assim se referiu à obtenção do seu primeiro trabalho, como auxiliar de escritório:

"Foi um sufoco! o meu marido só soube quando comecei a trabalhar. O pensamento dele é que mulher que trabalha fora não presta."

As informações aqui apresentadas mostram que dificilmente os depoentes ingressaram no trabalho com base em escolhas racionais. Os primeiros tempos da carreira patentearam o imprevisto e a desinformação. Alheios à importância do ingresso na atividade laboral, os jovens se lançaram às primeiras oportunidades que pareceram. Neste sentido, as experiências aqui analisadas não diferem de outras. Ferretti (1988), por exemplo, acentuou as limitações de opção enfrentadas na carreira por um pequeno grupo de operários. Mesmo considerando em nosso caso trabalhadores de escritório e de outras ocupações não-manuais, a sua liberdade de opção foi igualmente muito limitada.

Lipset, Bendix, Malm (1955), em estudo pioneiro sobre uma amostra de trabalhadores urbanos dos Estados Unidos, encontraram evidências de que, para muitos jovens, a escolha do primeiro trabalho foi uma decisão fortuita. Mais da metade não teve planos para a sua carreira e mais de 3/4 não receberam qualquer tipo de orientação profissional na escola. A família, sobretudo de alto SSE, ofereceu informações e foram os filhos de camadas sociais mais elevadas que, com maior frequência, estabeleceram planos de carreira ainda quando se encontravam na escola. Por sua vez, Parnes e colaboradores (1969) verificaram que os jovens brancos, com mais alta escolaridade, e oriundos das famílias de alto SSE, sabiam mais sobre o mercado de trabalho, obtinham os melhores empregos e ficavam desempregados com menor frequência. Enquanto isso, as pessoas de origens sociais mais baixas e de menor escolaridade eram as que tinham menos possibilidades de fazer contatos para obter bons empregos e recebiam menos e pior orientação para o trabalho. E, quanto menor o conhecimento sobre o mercado, menor a renda obtida. Kohen e colaboradores (1977) constataram que o nível de informações sobre o trabalho está positivamente associado a medidas de sucesso no mercado de trabalho.

Na Grã-Bretanha, estudo qualitativo de Carter (1966) constatou a atuação insuficiente da escola e dos serviços oficiais de orientação e colocação profissional. Assim, a família e o meio social assumiram certa importância, uma vez que, em geral, as informações sobre o trabalho foram escassas e os pais evitaram impor suas opiniões, tendo em vista a liberdade de escolha dos jovens. Maizels (1970), com base numa amostra de uma área industrial de Londres, verificou também a desorientação dos jovens e o fracasso da escola e dos serviços oficiais de emprego, onerando sobretudo a classe operária. Para a autora, a sociedade, através da escolarização, distribui os jovens pelos estratos ocupacionais de acordo com a sua classe, mais do que com base na sua capacidade. A conclusão de Carter (1966) é coincidente, ao destacar que as desigualdades educacionais são perpetuadas e reforçadas quando os jovens passam a trabalhar.

A comparação internacional indica que os jovens, particularmente os de menor condições sociais, entram no mercado de trabalho sem obedecer a planos racionais que levem em conta a importância estratégica do momento vivido. Ademais, a distribuição do conhecimento sobre o mundo do trabalho é assimétrico, favorecendo claramente os que pertencem a estratos sociais mais altos e aqueles cujas famílias têm contatos mais proveitosos. O resultado final é que a situação de classe ou grupo de *status* tem um peso formidável, levando à indefinição quanto ao projeto de carreira, pelo menos no ingresso.

As condições de trabalho

Como é usualmente constatado pelas pesquisas em outros países, foram reservados aos jovens os piores nichos da estrutura ocupacional. No caso do Brasil, porém, em contraste com as sociedades capitalistas avançadas, as condições pareceram particularmente mais graves. Um menino de 14 anos de idade, por exemplo, trabalhou como balconista durante cerca de um ano, durante 48 horas semanais, sem carteira assinada e percebendo apenas meio salário mínimo mensal. Quando pediu ao empregador que lhe assinasse a carteira profissional, foi sumariamente despedido. Uma moça de 21 anos de idade durante um ano trabalhou como balconista numa pequena loja, localizada numa cidade-satélite do Distrito Federal, onde fazia de tudo. Trabalhando de segunda-feira a sábado, das 9 às 22 horas, não podia estudar, mas teve que se manter na colocação, pois seu pai perdera o emprego. Por sua vez, uma menina de 11 anos, como outras da mesma faixa etária, atuou como doméstica sem pagamento, no início da sua vida ativa. Depois de um ano, passou a perceber modesto salário (de cujo valor não se recordou) e "algum agradinho". Uma delas, inclusive, deixou claro que não considerava a experiência como trabalho, dada a inexistência de salário.

No entanto, as condições foram similantemente duras e injustas no âmbito das empresas familiares. Um adolescente trabalhou na loja do pai dos 12 aos 19 anos, sem contribuir para a previdência social, durante os sete dias da se-

mana, com folga apenas aos domingos à tarde. Em caso de recusa ao trabalho, o pai aplicava-lhe a palmatória. Outro adolescente começou sua carreira como servente de um tio, na indústria de construção civil. Sua frase pitoresca descreve o ritmo do trabalho pesado a que foi submetido, desencorajando o prosseguimento da sua escolarização: "trabalhei igual cantiga de grilo, das 7 da manhã às 6 da tarde".

Devemos notar, porém, que estas narrativas sobre árduas condições de trabalho foram proporcionalmente mais encontradas entre os depoentes que atingiram o alto nível ocupacional e, neste nível, entre os homens. Parece que a sua ascensão lhes permitiu maior consciência da exploração a que foram submetidos. Com efeito, apesar das duras condições de trabalho, foram bem pouco freqüentes os relatos de gestos de resistência nos níveis ocupacionais médio e baixo, como o do adolescente de 14 anos que trabalhou como empacotador de uma loja de tecidos. Depois da jornada normal de trabalho, obrigava-se constantemente a fazer entregas, de modo que às vezes só chegava em casa às 22 horas. "Fiquei com raiva e pedi as contas", disse. Em contraste, encontramos diversos exemplos de comportamento não assertivo, entre eles o de uma jovem doméstica, que trabalhou arduamente para os mesmos patrões dos 14 aos 18 anos de idade, sem carteira assinada: "tinha que mudar para ganhar mais. Eu não gosto de pedir aumento. Só falei que queria sair".

Os depoimentos, de modo geral, a par das más condições das atividades laborais situam o trabalho como uma mercadoria. Poucas vezes o trabalho foi tratado como um processo de realização ou como atividade que possui um significado pessoal ou social. Ele foi visto como algo que se vende para obter a sobrevivência ou, ainda, a independência pessoal. O que transparece é uma coisificação do homem pelo trabalho, amplamente criticada pelos diversos humanismos do nosso tempo e analisada como alienação pela teoria marxista.

É de se supor que estas condições permeiem as atividades de muitos trabalhadores, mas são particularmente agudas no caso dos jovens. Depreendemos que este grupo foi submetido a uma espécie de ritmo de passagem, tanto mais duro quanto mais cedo ingressou no trabalho. Considerado trabalhador de última classe, o jovem com freqüência foi explorado em atividades que exigiam baixo nível de qualificação ou nenhuma qualificação, contrariando normas legais aplicáveis quer ao adulto, quer ao menor. Uma face deste processo constituiu a recusa de o empregador assinar a carteira profissional do iniciante, tanto mais jovem ele fosse, privando-o dos direitos trabalhistas e previdenciários por longos anos. Trata-se de uma atitude de desconfiança em relação à possível mobilidade do jovem, ao mesmo tempo que uma contrapartida do custo da sua inexperiência. Diríamos que, em face da nossa realidade populacional e sócio-econômica, as oportunidades ocupacionais para crianças, adolescentes e jovens são relativamente abundantes, embora não isentas de sérias dificuldades de acesso. Todavia, dada a leniência com que as leis trabalhistas são aplicadas, esta abundância relativa é paga com baixos salários,

condições de trabalho inadequadas e privação dos direitos trabalhistas e previdenciários.

A esse respeito afirmou um balconista de supermercado, com 22 anos de idade:

“Nas cidades do interior do Nordeste a maioria dos jovens trabalham sem carteira assinada. É por isso que saem com freqüência do trabalho. Quando deixam o emprego não recebem nada. Quando chegam na cidade têm muita dificuldade em conseguir emprego. Mas quando cheguei em Brasília e fui procurar emprego, a primeira coisa que exigiam era a carteira de trabalho.”

Apesar desta percepção, os dados permitem-nos dizer que também no Distrito Federal, embora talvez em menor proporção que no Nordeste, esta infração legal é muito ocorrente, pelo menos em pequenas empresas. A inexistência de contrato escrito de trabalho foi apontada como uma das razões de mudança de emprego pelos depoentes, em especial as domésticas. O trabalho extenuante, sob condições que exemplificamos anteriormente, constituiu também um dos maiores fatores de mudança de trabalho. Outros motivos indicados nos depoimentos foram a necessidade de ganhar mais, a busca de maior liberdade de horários, o uso de produtos químicos perigosos, a monotonia do trabalho, o não-gostar das atividades que executavam e problemas de relacionamento com colegas e patrões. Como vemos, este leque de fatores evidencia a insatisfação dos jovens com as tarefas que lhes foram atribuídas e com as condições de trabalho e remuneração, ratificando o quadro aqui descrito.

O confronto com a literatura patenteia que, mesmo em sociedades capitalistas avançadas ou em sociedades socialistas, os jovens não estão imunes a este rito de passagem a que aludimos acima. Numa área industrial de Londres, Maizels (1970) considerou inadequados três em cada cinco empregos ocupados por adolescentes, em virtude da completa desconsideração das necessidades educacionais dos seus ocupantes e de não oferecerem oportunidades para desenvolver seus talentos. Carter (1966), também na Grã-Bretanha, detectou terríveis efeitos de trabalhos monótonos sobre os jovens. Grande número de egressos dos estabelecimentos de ensino encaminharam-se para atividades que crianças mentalmente retardadas poderiam executar a contento ou até melhor. Nos Estados Unidos, as ocupações destinadas aos novos trabalhadores são em geral as que exigem o mínimo de treinamento em serviço e não levam à progressão na carreira (Piker, 1968). A concentração de jovens, mulheres e membros das minorias étnicas é tão grande nesse gênero de empregos que se elaboraram as teorias da segmentação do mercado de trabalho, antes referidas. Mesmo as sociedades socialistas avançadas enfrentam sérios problemas. Por um lado, a socialização dos meios de produção não elimina o desemprego. Por outro lado, o impacto da dinâmica demográfica, da mudança tecnológica e de novas aspirações educacionais e profissionais da juventude – muitas vezes suscitadas pelos meios de comunicação de massa – levam os

governos a adotarem políticas que tentam conciliar as demandas do sistema produtivo, os recursos disponíveis e as preferências da juventude (Choubkine, 1985).

No Terceiro Mundo, as condições não são marcadamente diversas. Pesquisa realizada no Panamá verificou elevada concentração de jovens nos escalões mais baixos da pirâmide ocupacional, pois os estratos mais altos exigem antiguidade e experiência, estando fechados aos trabalhadores que têm menos idade (Hallak e Caillods, 1981). Na Indonésia ocorre distribuição análoga (Hallak et al., 1981). Na República de Camarões, os empregadores preferem trabalhadores mais jovens para o trabalho menos qualificado, sobretudo os que saem mais cedo da escola, tendo em vista sua vitalidade e talvez sua submissão e ignorância dos próprios direitos (Atangana-Mebara, Martin, Ngoc, 1984).

Conclusões: um rito de passagem?

No que concerne às visões teóricas antes mencionadas, esta parte dos dados não permite discutir cada uma de *per se* – nem era este o propósito do presente estudo. Todavia, fica evidente que o ingresso no trabalho obedeceu às linhas de SSE, reforçando-as. É óbvia a forte influência das origens sociais sobre o acesso à escolaridade e às primeiras ocupações, o que, de modo geral, é reconhecido pelas diversas perspectivas teóricas. A família, como vimos, ocupou um papel central na obtenção do *status*, inclusive pelo seu papel ativo ao conseguir os primeiros trabalhos e ao determinar quais dos seus membros participariam da população economicamente ativa. Entretanto, ao contrário sobretudo de expectativas fundamentadas na perspectiva funcionalista, a importância dos contatos pessoais para o jovem chegar ao mundo do trabalho não parece limitar-se às sociedades ditas tradicionais ou em transição. Trata-se, ao contrário, de fato comum às diversas sociedades enfocadas. Aliás, os resultados do estudo e o seu cotejo com a literatura nos conduzem a detectar muitas características comuns, inerentes ao grupo de jovens, independentemente de suas circunstâncias particulares. Podemos, assim, caracterizar os jovens como um grupo que possui diversas peculiaridades no início da sua carreira, transcendendo em geral diferenças relativas a sexo, SSE e país onde vivem. Como pudemos ver, os jovens (em muitos casos crianças) ingressam no trabalho de improviso, sem orientação e planos definidos, apesar da importância estratégica do início da carreira. Carências econômicas são o principal motivo da sua participação na população economicamente ativa, destacando-se também o desejo de independência. Todavia, conquanto o grupo tenha como alvo a independência, continua dependente da sua família, que lhe exige contribuição (predominante ou complementar) de rendimentos; determina, segundo uma escala de prioridades, quais dos seus membros devem ter atividades laborais e estabelece relevantes contatos para obtenção de trabalhos e empregos. Sendo sua liberdade de escolha mais restrita que a de outros grupos etários, cabe-lhe

alguns dos piores nichos da estrutura ocupacional, configurando-se talvez uma espécie de rito de passagem, que inclui com frequência o trabalho sob condições penosas e de inferioridade. É certo que aquele rito constitui uma crise socialmente estabelecida para marcar a mudança de papéis, obedecendo a um padrão clássico de "morte" (ausência temporária da sociedade) e "ressurreição" (Van Gennep, 1978). No entanto, as condições dos jovens apresentam internacionalmente tal similaridade que não nos parece absurdo investigar se a inserção no mundo do trabalho não seria uma forma de iniciá-los pela via da provação. Afinal, começar a trabalhar implica distanciamento das relações consanguíneas para estabelecer novas relações sociais, que incluem a inserção numa hierarquia formal, a amizade e o companheirismo. O "noviço" é levado pela família, não sendo incomum um "padrinho de iniciação", porém dela se afasta progressivamente. Por outro lado, a provação e a humilhação ainda constituem "métodos de ensino" nas sociedades ocidentais, apesar da condenação expressa de muitos. É claro que nos referimos sobretudo à educação informal, embora a escola também se inclua neste rol, haja vista o número de locais onde o castigo físico é não só permitido, como valorizado.

Em sua relativa desvantagem no mercado de trabalho, o jovem enfrenta uma iniciação mais ou menos dolorosa conforme a sua posição social. Com base numa classificação precária, podemos diferenciar os filhos de pais que exercem ocupações manuais dos que têm ocupações não-manuais. Os primeiros, ao contrário dos últimos, ingressam mais tarde na escola, têm maior número de reprovações e interrupções de estudos, saem mais cedo da escola e começam a trabalhar prematuramente. Eles tendem a ficar com o trabalho mais penoso, menos exigente de treinamento formal e pior remunerado.

Entretanto, não só a posição social, mas também o sexo, estabelece esta "estratificação interna" no grupo de jovens. Os rapazes entram mais cedo que as moças, com menor grau de escolaridade, em ocupações mais árduas, que exigem em geral maior esforço físico e mais longa jornada de trabalho. Mantêm-se estudando e trabalhando por tempo mais longo, refletindo-se, assim, a prioridade familiar de encaminhar primeiro seus membros do sexo masculino à população economicamente ativa. As moças, por sua vez, buscam ocupações mais qualificadas, manifestam mais vezes seu desejo de independência, além de manterem-se por menos tempo estudando e trabalhando simultaneamente. Se não são chamadas mais cedo a se engajarem nas atividades produtivas e apesar de, em muitos casos, não terem que enfrentar tarefas tão penosas quanto os rapazes, as moças são afetadas pela divisão sexual do trabalho – nos âmbitos da família e da sociedade – e pela discriminação no mercado. Dependendo da sociedade em que vivem e de outros aspectos, cabe-lhes maior responsabilidade pela criação dos filhos e pelas tarefas do lar. O casamento e a maternidade criam obstáculos à sua participação no mercado, levando-as a padrões típicos de carreira, com interrupção e, muitas vezes, difícil reingresso no trabalho.

Consideradas as diferenças por idade, posição social e sexo, o jovem tri-lha, ainda, caminhos diversos segundo a sociedade em que vive. No Brasil, como no Terceiro Mundo em geral, começa a trabalhar cedo, sai prematuramente da escola, tem mais reprovações e precisa conciliar trabalho e estudo, de modo a obter acesso a uma escolaridade supletiva, freqüentemente precária. A família é importante para sua orientação e colocação num mercado de trabalho opaco, onde as oportunidades não são amplamente divulgadas. A relativa facilidade de colocação se deve ao fato de ser mão-de-obra de baixo custo, tendo a contrapartida da fácil exploração. Além disso, registram-se desigualdades notáveis quanto ao comportamento segundo o sexo na população economicamente ativa. Por seu lado, os países desenvolvidos já superaram estes problemas, porém a dinâmica demográfica e as mudanças econômicas e tecnológicas têm resultado na problemática do desemprego, que onera sobretudo o grupo jovem. Estas desigualdades internacionais indicam a relevância dos fatores estruturais do desenvolvimento no que tange à participação da juventude (e também da infância) na população economicamente ativa.

Nas sociedades capitalistas desenvolvidas, definiu-se a categoria do "adulto jovem", correspondente à faixa etária dos 16 aos 25 anos, altamente vulnerável ao desemprego e ao emprego intermitente (King, 1987). Com isso, a educação pós-compulsória se tornou um desafio à capacidade de inovar, porquanto corresponde a um período da vida do jovem em que sua inserção plena no papel de adulto é árdua e demorada. Convém lembrar que, ainda nas duas primeiras décadas deste século, as sociedades industriais da América do Norte e da Europa Ocidental assistiram à definição de outra idade, a adolescência, caracterizada como um período intermediário entre a infância e a idade adulta. Com o desenvolvimento econômico, tornou-se cada vez menor a pressão para trabalhar cedo. Ao contrário, a presença da criança e do aprendiz tornou-se indesejável em face da sua concorrência com o trabalho do adulto. Assim, estabeleceu-se uma espécie de limbo ou vestibulo da vida adulta, em que o jovem deveria prolongar sua escolaridade e desenvolver certas vivências, antes de atingir sua maioridade. Hoje acrescenta-se novo vestibulo à adolescência, que é o do adulto jovem. Este é capaz do ponto de vista jurídico, mas ainda não exerce de modo seguro e estável o papel de trabalhador, ou seja, não é um adulto pleno.

Por outro lado, no Terceiro Mundo ainda encontramos comunidades onde se passa da infância para a idade adulta, sem a intermediação da adolescência. Temos, ainda, a criança e o jovem que trabalham, não vivendo a adolescência no sentido original do termo. Ademais, em faixas de renda mais aquinhoadas, achamos a adolescência como tal, muitas vezes prolongada pela espera de um trabalho de nível superior, espera esta que, em muitos casos, se dilata como resultado da inflação educacional. Para uma escassa minoria, os programas de pós-graduação podem servir de escape digno a esta espera do adulto jovem. Ao contrário, porém, das impressões superficiais, não se verifica em sociedades do Terceiro Mundo apenas a "contemporaneidade do que não é

coetâneo". Mais do que isso, estabelece-se a interpenetração e a interinfluência do que não é coetâneo, uma vez que as chamadas sociedades em desenvolvimento não percorrem, etapa por etapa, a trajetória das sociedades hoje capitalistas avançadas. Assim, o Terceiro Mundo é atingido, inclusive através dos meios de comunicação de massa, por tecnologias, formas de organização do trabalho, valores e padrões de comportamento que fazem parte do mundo a que se integram periféricamente, mediante laços de dependência. Por isso, a criança trabalhadora frequentemente vive, do ponto de vista da produção, situações similares às da Inglaterra do século IX e, ao mesmo tempo, se expõe a padrões de consumo conspícuo. O jovem trabalhador muitas vezes tem um pé no papel de adultos, de arrimo de família, e outro pé no papel de adolescente tal como é retratado pela cultura de massa. Isso significa que o seu possível rito de passagem é multifacetado, na medida em que interagem, no mesmo ambiente social, padrões estranhos entre si, aos quais é compelido a se iniciar tumultuosamente.

Fica claro que a posição do jovem na estratificação de sua sociedade, o seu sexo e a posição da sua sociedade no sistema de estratificação internacional podem abrandar ou agravar a penosidade da sua iniciação ao trabalho. Em outros termos, transcendendo as diferenças de contexto social, sexo e posição social, emerge a categoria de jovem como a de um grupo em desvantagem em face de outros grupos etários.

Referências bibliográficas

- ARAUJO, Dalton M. (Coord.). **Destino profissional de ex-alunos do SENAC**. Rio de Janeiro: SENAC, 1968.
- ATANGANA-MEBARA, J. M., MARTIN, J.Y., NGOC, C.Ta. **Éducation emploi et salaire au Cameroun**. Paris: UNESCO, 1984.
- BARBOSA, Milton. Influência da idade no mercado de trabalho. **Boletim Económico do IPEA**. Brasília, n. 4/5, p.15-17, jul./out. 1975.
- BILAC, Elisabete D. **Famílias de trabalhadores: estratégias de sobrevivência e organização da vida familiar em uma cidade paulista**. São Paulo: Símbolo, 1978.
- BOWLES, Samuel, GINTIS, Herbert. **Schooling in capitalist American: educational reform and the contradictions of economic life**. New York: Basic, 1976.
- CARTER, Michael. **Into work**. Middlesex: Penguin, 1966.
- CASTRO, Cláudio M., FLETCHER, Philip R. **Ensino, treinamento profissional e mercado de trabalho: a situação do jovem no Brasil**. Brasília: IPEA, 1985.
- CHOUBKINE, Vladimir. La sociologie du système éducatif: les besoins de la société et les aspirations professionnelles des jeunes. **Revue Internationale des Sciences Sociales**, Paris, v.27, n.104, p.205-218, 1985.
- CLARK, Burton R. **Educating the expert society**. San Francisco: Chandler, 1962.
- COLLINS, Randall. **The credential society: an historical sociology of education and stratification**. New York: Academic, 1979.

- DAVIS, Kingsley, MOORE, Wilbert E. Some principles of stratification. **American Sociological Review**, Washington, n.10, v.2, p.242-249, 1945.
- DOERINGER, Peter B., PIORE, Michael J. **Internal labor markets and manpower analysis**. Lexington: Heath Lexington, 1971.
- FERRETTI, Celso J. **Opção e trabalho: trajetórias ocupacionais de trabalhadores das classes subalternas**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1988.
- GOMES, Candido A. C. O ingresso da população brasileira na força de trabalho: estudo preliminar da PNAD 1976. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 34, 1, p.74-76, jan. 1982.
- . O ingresso da população na força de trabalho do Brasil. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v.9, n.3, p.149-165, set./dez.1983.
- . Escolaridade e treinamento do operário industrial no Brasil. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v.38, n.9, p.1496-1505, set. 1986.
- HALLAK, Jacques, CAILLODS, Françoise. **Éducation, formation et secteur traditionnel**. Paris: UNESCO, 1981.
- HALLAK, Jacques et al. **Éducation, travail et emploi**. Paris: UNESCO, 1981. v.1.
- IBGE. **Perfil estatístico de crianças e mães no Brasil: características sócio-demográficas: 1970-1977**. Rio de Janeiro, 1982.
- KALLEBERG, Arne L., WALLACE, Michael, ALTHAUSER, Robert P. Economic segmentation, worker power, and income inequality. **American Journal of Sociology**, Chicago, v.87, n.3, p.651-683, Nov. 1981.
- KERR, Clark et al. **Industrialism and industrial man: the problems of labor and management in economic growth**. New York: Oxford University Press, 1960.
- KING, Edmund. The education and training of young adults aged 16 to 25 in the perspective of technological and occupational change. **Bulletin du Conseil Mondial des Associations d'Éducation Comparée/World Council of comparative Education Societies**, Manchester, p. 28-36, Spring 1987.
- KOHEN, Andrew I. et al. **Career thresholds: a longitudinal study of the educational and labor market experience of young men**. Washington: U.S. Department of Labor, 1977.
- LEITE, Elenice M. **Os técnicos formados pelo SENAI: análise das variações de salário**. São Paulo: SENAI, 1983.
- LIMA, Márcia H. **Os técnicos formados pelo SENAI/SP: motivações para a escolha de curso e ocupação**. São Paulo, SENAI, 1980.
- LISPET, Seymour M., BENDIX, Reinhard, MALM, F. Theodore. Job plans and entry into the labor market. **Social Forces**, v.33, n.3, p. 224-232, Mar. 1955.
- MADEIRA, Felícia R. **A combinação escola/trabalho entre crianças e adolescentes na cidade de São Paulo: atividades excludentes? complementares? ou ambas as coisas?** Águas de São Pedro: [s.n.], 1984. Trabalho apresentado na Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciências Sociais.
- MAIZELS, Joan. **Adolescent needs and the transition from school to work**. London: University of London, The Athlone Press, 1970.

-
- OLIVEIRA, Luiz Antônio P. Considerações sobre a força de trabalho jovem e o desenvolvimento econômico: o caso de São Paulo. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, v. 37, n.147, p.271-288, jul./set. 1976.
- PARNER, Herbert S. et al. **Labor market experience of non - college youth: a longitudinal analysis.** Columbus: Ohio State University, Center for Human Resource Research, 1969.
- PASTORE, José. **Desigualdade e mobilidade social no Brasil.** São Paulo: T.A. Queiroz, 1979.
- , ASSIS, Marisa de. **Resultados de uma avaliação da formação profissional.** São Paulo: SENAI, 1979.
- PIKER, J. **Entry into the labor force:** a survey of literature on the experience of negro and white youths. Lansing: University of Michigan, Institute of Labor and Industrial Relations, 1968.
- SCHULTZ, Theodore W. Investment in human capital. *American Economic Review*, Nashville, n.51, p.1-17, Mar. 1961.
- SENAC. Departamento Nacional. **Sondagem nacional:** destino profissional dos ex-alunos do SENAC. Rio de Janeiro: 1986.
- SENAI. Departamento Regional do Rio de Janeiro. Divisão de Planejamento e Avaliação. **Acompanhamento de concluintes:** torneiro, ajustador, fresador e soldador. Rio de Janeiro: 1980.
- . Departamento Regional de São Paulo. **Os técnicos formados pelo SENAI:** uma apreciação sobre sua inserção no mercado de trabalho. São Paulo: 1980.
- SOUZA, Maria Cristina C. O menor trabalhador no município de São Paulo. **Boletim Econômico do IPEA**, Brasília, n.6, p.31-43, nov./dez. 1975.
- SPINDEL, Cheiwa R. **O menor trabalhador:** um assalariado registrado. São Paulo: Nobel; Brasília: Ministério do Trabalho, 1985.
- VAN GENNEP, Arnold. **Os ritos de passagem.** Petrópolis: Vozes, 1978.

Recebido em 19 de julho de 1989

Candido Alberto Gomes, doutor em Educação pela University of Califórnia, Los Angeles. Atualmente é assessor legislativo da área de Educação do Senado Federal, presidente do Comitê de Pesquisa do Conselho Mundial das Sociedades de Educação Comparada.

This paper describes a research of naturalistic character which aimed mostly at outlining the educational/occupational course of teenagers employed in tertiary sector of Federal District. It foccuses especially the joining in the labor force and relationships between educational and labour activities. The conclusions sign towards the importance of economic-social status for such entrance, strengthening the inequalities and also showing the key-role played by links of family. The comparison of international data points at a dimension of social hierarchy: the age related groups. The relatively underprivileged situation of youngsters suggests the observance of a ritualistic way, where they

get the worst niches of the occupational structure. Depending of the social origin/environment, sex and age such possible rite can be harder. However, the age factor seems to prevail over the others.

L'article présente une recherche de caractère naturaliste, ayant comme objectif principal dessiner la trajectoire scolaire et d'occupation d'un groupe de jeunes employés du secteur tertiaire du Distrito Federal, avec une approche spéciale sur l'entrée au travail et rapports entre l'éducation et les activités de travail. Les conclusions indiquent que l'entrée au travail a obéit les lignes de status social – économique, les renforçant, outre monter le rôle central joué par la famille. La comparaison internationale se tourne vers une des dimensions de la hiérarchisation sociale: celle des groupes d'âge. La situation relativement sans privilège du jeune suggère un rite de passage à travers lequel il est testé dans les niches pires de la structure d'occupation. Ce rite possible tend à être plus ou moins douloureux selon les différences d'âge, couche sociale et sexe et la société dans laquelle le jeune vit. Cependant, sa condition transcende quelconque de ces situations.

Se trata de una investigación, de carácter naturalístico, que tuvo como objetivo básico trazar la trayectoria escolar y ocupacional de un grupo de jóvenes empleados en el sector terciario del Distrito Federal, con especial enfoque sobre ingreso en el trabajo y relaciones entre la educación y actividades laborales. Las conclusiones indican que el ingreso en el trabajo obedeció a las líneas de status socio-económico, reforzándolas, además de mostrar el papel central desempeñado por la familia. La comparación internacional apunta para una de las dimensiones de la jerarquía social: la de los grupos de edad. La situación relativamente desprivilegiada para el joven sugiere un rito de pasaje por el cual el es probado en los peores nichos de la estructura ocupacional. Ese posible rito tiende a ser más o menos doloroso conforme a las diferencias de edad, posición social, sexo y la sociedad en que vive. La condición de joven, sin embargo, trasciende cualquiera de estas situaciones.

OS INTERESSES PÚBLICO E PRIVADO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: MALES CRÔNICOS, SOLUÇÕES LONGÍNQUAS*

David N. Plank **
University of Pittsburgh

O contínuo "fracasso" das políticas educacionais tem sido encarado como problema de implementação ou de falta de vontade política, mas pode ser visto também como resultado de sucesso no alcance de outros objetivos. Tomando como base esta última perspectiva, o trabalho considera que os dirigentes do sistema educacional buscam seus verdadeiros objetivos ao subverter os interesses públicos da educação em favor de interesses privados, através do clientelismo e outras práticas, incluindo o desvio dos recursos públicos para as escolas privadas e a regulamentação das mensalidades. Com o desprezo dos objetivos públicos e a promoção dos interesses privados, os grupos sociais mais numerosos e mais carentes são prejudicados.

Problemas crônicos e soluções não aplicadas

Embora existam muitas análises de excelente qualidade acerca da educação brasileira, a visão de um pesquisador de fora, que se tem dedicado há vários anos ao assunto, pode estimular indagações e respostas que contribuirão para o debate a respeito dos problemas angustiantes que persistem no Brasil. Essa foi a principal razão para se empreender o presente estudo, tomando como ponto de partida um fato significativo: o caráter crônico de problemas educacionais bem conhecidos.

Sabe-se que, no Brasil, os níveis de cobertura do ensino fundamental situam-se entre os mais baixos da América Latina, assim como as taxas de alfabetização de adultos. No País como um todo, só 81% das crianças entre sete e 14 anos estavam matriculadas na escola em 1986 e mais de quatro milhões deste grupo etário se encontra fora das escolas (Brasil, 1990). A matrícula na escola básica acha-se desproporcionalmente concentrada na primeira e segunda séries, em virtude das elevadas taxas de reprovação, repetência e evasão. Menos de 30% das crianças brasileiras completam as oito séries do ensino

* Versões preliminares deste trabalho foram apresentadas no Encontro Anual da Comparative and International Education Society em Los Angeles e no Ciclo de Conferências sobre a Educação no MEC, ambos em 1990.

** O autor agradece aos colegas Alberto Mello e Souza, Carlos Torres, Amélia Verhine, Robert Verhine e Antonio Carlos de R. Xavier pelas leituras críticas, e especialmente a Cândido Gomes, pela tradução. As opiniões e imperfeições são de exclusiva responsabilidade do autor.

fundamental e, em média, elas levam mais de dois anos (em alguns estados quase quatro) para completar uma única série.

A qualidade da educação oferecida pelas escolas básicas brasileiras é, freqüentemente, muito modesta. Em certas partes da área rural do Nordeste, a maioria dos professores das quatro primeiras séries do ensino fundamental sequer atingiu a quarta série; testes de rendimento mostram que eles sabem um pouco mais que os seus próprios alunos sobre o conteúdo curricular. Os professores dessas escolas às vezes recebem o equivalente a cinco dólares mensais, o que torna quase impossível o recrutamento e a retenção de candidatos melhor qualificados. Livros e outros materiais de ensino são em geral escassos e os prédios e equipamentos carecem de manutenção. O nível de aproveitamento dos alunos é conseqüentemente muito baixo, conforme indicam testes padronizados (Armitage, Gomes Neto, Harison, Holsinger, Leite, 1986).

Os problemas do ensino médio e superior são apenas um pouco menos graves. Os salários dos docentes são baixos mesmo nas melhores universidades, de modo que os professores comumente são obrigados a ter dois ou mais empregos para fazer face às suas despesas. Com poucas exceções, bibliotecas e laboratórios são inadequados, seja à pesquisa, seja ao ensino. Os governos federal e estaduais não têm sido capazes de satisfazer à demanda de ensino superior, de modo que a maioria dos estudantes está matriculada no ensino superior particular, de caráter lucrativo, em que a qualidade do ensino é, muitas vezes, baixa (Levy, 1987).

Outro problema está nas amplas desigualdades do sistema educacional. Como observamos antes, as taxas de escolaridade em alguns estados não chegam à metade da média nacional, enquanto as diferenças entre municípios predominantemente urbanos ou rurais no mesmo estado chegam a ser até maiores. O custo aluno/ano em escolas estaduais da região Sudeste é até seis vezes maior que em escolas municipais do Nordeste (Xavier, Marques, 1987). As crianças das áreas rurais ou das periferias urbanas geralmente não têm acesso a escolas que ofereçam mais do que quatro séries ou mesmo duas. Assim, os alunos do ensino médio e superior são recrutados desproporcionalmente na população urbana e nas classes média e alta. A distribuição das verbas educacionais reforça, ou até exacerba, estas desigualdades. A maior parte das verbas federais destinam-se ao ensino superior, cujos estudantes provêm dos estratos sociais mais altos. Por seu lado, as políticas de transferências inter-regionais de recursos, apesar de formalmente redistributivas, acabam por ser neutras do ponto de vista fiscal (Plank, 1990a; Souza, 1979).

Os problemas educacionais brasileiros, na melhor das hipóteses, não pioraram na última década. Os obstáculos representados por imensas dívidas externa e interna, inflação persistente e incertezas agravadas pela transição política, além de uma sucessão de planos cada vez mais desesperados para reduzir a inflação e restaurar a estabilidade econômica, virtualmente frearam a expansão das matrículas em todos os níveis de ensino e tornaram a qualidade ainda mais precária. O valor real dos recursos financeiros destinados ao siste-

ma educacional tem variado dramaticamente de ano para ano, o que impede efetivamente melhoramentos sistemáticos das escolas brasileiras (Xavier, Amaral Sobrinho, 1990).

Se o diagnóstico dos problemas educacionais brasileiros é familiar, as prescrições para a sua cura são quase igualmente muito conhecidas. Logo no início da chamada Nova República, por exemplo, o Ministério da Educação estabeleceu o programa **Educação para Todos**, que anunciou uma série de objetivos para o ensino fundamental, inclusive a universalização do acesso à escola, à melhoria da qualidade e a erradicação do analfabetismo. Entre outras iniciativas, o Governo incluiu a construção e reforma de escolas, aumento da duração da jornada letiva, distribuição de livros e material escolar para todos os alunos, novas medidas específicas para combater a evasão e a repetência e melhorias do treinamento e dos salários dos professores. Recomendações no sentido da adoção de políticas similares têm surgido de dentro e de fora do Governo nos últimos cinquenta anos; mas podemos esperar que o novo presidente venha a propor algo semelhante quando voltar suas atenções para a educação (Romanelli, 1973; Plank, 1990b). Apesar de estas propostas não ficarem totalmente sem resultados práticos, o fato é que a existência de diagnóstico e prescrições corretos não tem levado à cura dos males crônicos da educação brasileira.

Interesse público x privado

Por que o sistema educacional brasileiro se caracteriza por dificuldades tão graves e aparentemente insolúveis? Os problemas centrais não são basicamente financeiros ou técnicos: o Brasil tem a décima economia do mundo, em termos de porte, e o ritmo de seu crescimento econômico dos últimos vinte anos foi maior no Brasil que em quase qualquer outro país latino-americano. O percentual de despesas no setor social em relação ao Produto Interno Bruto é comparável ao de outros países em nível semelhante de desenvolvimento, conquanto as despesas educacionais tendam a ser um pouco mais baixas. Os problemas centrais são de ordem política: como os recursos disponíveis devem ser alocados entre os setores e dentro de cada setor? Como superar o hiato entre os objetivos proclamados e as atividades concretas em prol do sistema educacional?

Há pelo menos duas maneiras de se refletir sobre este hiato, que diferem em termos da importância relativa, atribuídas aos objetivos declarados do sistema educacional. De um lado, pode ser dada prioridade aos propósitos publicamente explicitados do sistema e às atividades concretas avaliadas com relação ao cumprimento desses propósitos. O aparente conflito entre objetivos e ações torna-se então um problema de implementação de políticas públicas, em

que o atingimento de objetivos válidos de políticas (por exemplo, acesso universal à escola fundamental, livros-texto para todos os alunos) é impedido pela ineficiência, incompetência ou indiferença daqueles que são encarregados de traduzir tais políticas em atos (Niskanen Jr., 1971; Boyd, 1982; Psacharopoulos, 1989). O remédio para o fracasso mais frequentemente prescrito pelos defensores desta perspectiva é a estrutura de incentivos para os funcionários governamentais, que deveria ser modificada no sentido de fazer seus interesses particulares coincidirem com os objetivos de caráter público a que servem. Sua remuneração e promoções poderiam passar a depender menos dos graus acadêmicos e do tempo de serviço do que do grau de alcance dos objetivos das políticas públicas (incremento de matrículas, elevação dos resultados dos testes de rendimento escolar).

Uma variante menos rigorosa e mais comum desta análise atribui os problemas do sistema educacional à falta de "liderança" ou "vontade política", no sentido de apoio consistente aos objetivos das políticas públicas por parte daqueles que se encontram no poder. Os que defendem este ponto de vista são muito numerosos no Brasil, como em outros lugares (Plank, 1990b). Eles imputam a culpa pelo fracasso aos políticos e à burocracia pública, que, por falta de coragem, de compromisso ou de capacidade técnica, não conseguem eleger objetivos realmente válidos. Desse modo, a cura para este mal é a seleção de líderes mais capazes e corajosos; porém, fica em dúvida como se chegar a isso.

Uma segunda perspectiva do hiato entre os objetivos proclamados do sistema educacional e a distribuição real de esforços e recursos no âmbito do sistema consiste em dar prioridade à ação e em inferir os objetivos a partir das atividades efetivamente observadas. Em vez de admitir que os objetivos declarados coincidem com os verdadeiros e de procurar as causas do persistente "fracasso" das políticas públicas, seria mais proveitoso aceitar que as ações de fato coincidem com os objetivos reais das políticas públicas e procurar identificar os "sucessos" alcançados pelo sistema educacional brasileiro nos últimos 60 anos (Bates, 1988). A questão torna-se chave então não porque ações válidas de política educacional não são implementadas no Brasil, mas porque as políticas educacionais atuais são preferidas a outras.

Na seção seguinte deste trabalho, examinaremos as políticas educacionais brasileiras de acordo com a segunda perspectiva. Focalizaremos dois temas que exemplificam o conflito entre propósitos de natureza política e de natureza privada na educação brasileira: 1) a manipulação política dos recursos em educação, inclusive a distribuição de empregos e outros recursos segundo critérios clientelistas; 2) a destinação de recursos públicos a escolas particulares, acompanhada pela regulamentação governamental das mensalidades escolares. Concluiremos explorando algumas implicações desta análise, tendo em vista a mudança do sistema educacional brasileiro.

Fracasso e sucesso na política educacional

Os fracassos do sistema educacional brasileiro, na escola observada, devem ser atribuídos a algo mais que à desatenção ou à incompetência da administração pública. A gravidade dos problemas que persistem no sistema, mesmo depois de décadas de tentativas de resolução, sugere que o alcance dos objetivos mantidos pelos documentos oficiais é sistematicamente solapado pela destinação dos meios a outros fins. Uma das alternativas através das quais o fracasso ocorre é o sucesso na preservação e avanço de interesses privados.

A Praga do Clientelismo

O desvio dos objetivos de caráter público em benefício dos interesses privados é mais claramente observado na prática do clientelismo, que inclui uma ampla variedade de estratégias para utilizar recursos públicos com o fim de recompensar "clientes" e patrocinadores políticos, ao invés de prestar serviços ao público. A prática mais óbvia e difundida é a troca de empregos e cargos no setor público por apoio político, mais conhecida como "empreguismo" e freqüentemente associada ao "fisiologismo". Histórias dos abusos relacionados ao empreguismo constituem parte importante do folclore político brasileiro (Farhat, 1987); e a promessa de reduzir tais abusos certamente contribuiu para a vitória do atual presidente nas eleições de 1989. Em educação, a ilustração mais notória de empreguismo é a constatação amplamente citada de que chegam às escolas apenas 52% dos recursos transferidos pelo Ministério da Educação aos governos estaduais do Nordeste. O restante se esvai no pagamento de funcionários das secretarias de educação, muitos dos quais são nomeados politicamente.¹ Outro exemplo dos efeitos do empreguismo é a mudança em massa de professores, diretores de escolas e administradores educacionais após cada eleição, o que destrói periodicamente todos os esforços no sentido de melhorar a qualidade das escolas (Barretto, 1983, p.37; Leroy, 1987, p.133-144).

Outra ampla variedade de clientelismo é dispor de recursos públicos, distribuindo-os de modo a favorecer as suas próprias perspectivas eleitorais ou as dos seus aliados políticos. Em seguida ao maciço repúdio manifestado contra os correligionários do então presidente nas eleições estaduais de 1986, por exemplo, foram aumentadas em mais de 600% as transferências de verbas educacionais da União diretamente para os municípios (onde aliados do presidente continuavam com apoio), ao passo que os recursos para os estados foram significativamente reduzidos (Instituto de Planejamento Econômico e So-

¹ A constatação vem de um levantamento da SEB/MEC, discutido em *A Fundo Perdido*, Veja, São Paulo, 21 out. 1987. Para evidências adicionais, ver Xavier e Marques (1987).

cial, 1987, p.10,13). Embora o novo presidente tenha sido eleito em parte graças à promessa de reduzir a importância desta prática na vida nacional, ela ainda continua a vicejar.² Uma variante deste estilo de política é o notável aumento de despesas em educação e outros setores que ocorre nos anos eleitorais, quando políticos exibem sua generosidade aos eleitores e distribuem a mãos-cheias empregos, cargos e contratos àqueles que os apóiam (Bahia, 1990).

Há uma clara linha divisória entre clientelismo (que, via de regra, é formalmente legal) e o explícito desvio de recursos públicos para fins privados (que geralmente não é legal); a corrupção, porém, é outro meio pelo qual objetivos de natureza pública são subvertidos em favor de vantagens particulares. As fraudes associadas com o Sistema de Manutenção do Ensino nos anos 80 foram numerosas (Leal, 1990: 158-160). O programa da merenda escolar administrado pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) foi acusado de distribuir em alguns estados mais refeições que o número de alunos, enquanto fundos oriundos de projetos patrocinados por entidades internacionais foram declaradamente usados para cobrir despesas de campanha em nível local. Ademais, bolsas de estudo destinadas a parlamentares para distribuição a seus eleitores e "clientes" foram postas à venda.³

Em cada um desses exemplos verifica-se um conflito entre o papel do Estado como prestador de serviços públicos a todos os seus cidadãos e os esforços das pessoas encarregadas de administrar essa prestação no sentido de canalizar recursos públicos para determinados membros da sociedade (inclusive para si mesmos). À medida que esta "política" prevalece, os interesses dos grupos e indivíduos favorecidos são muito bem atendidos, ao passo que os interesses dos demais são negligenciados. Também à medida que esta abordagem de políticas públicas é premiada com o êxito eleitoral (como tem ocorrido no País), patenteia-se o engano de considerar as consequências como resultado do "fracasso" de tais políticas públicas, qualquer que seja o custo para os grupos desfavorecidos ou para a sociedade como um todo.

Verbas Públicas e Escolas Privadas

Outra área de conflito entre interesses públicos e privados está na debatida questão do relacionamento entre o Governo e as escolas particulares. Es-

² O clientelismo do governo Collor é discutido em *Clientes de Collor, Isto É Senhor*, São Paulo, 6 ago. 1990; e um Prêmio de Consolação, *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 25 de out. 1990.

³ Com referência à merenda, ver *DESAPARECEM verbas federais para 5,3 milhões de merendas*, *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 21 de abr. 1988; e *Chiarelli vê uso político da merenda*, *A Tarde*, Salvador, 27 ago. 1990. Com referência à venda de bolsas, ver *TRÁFICO de bolsas*, *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 20 abr. 1988. Com referência ao desvio dos recursos do projeto EDURURAL ver (Instituto de Planejamento Econômico e Social, 1987, p.8).

sa questão apresenta duas dimensões principais: primeiro, se as escolas particulares devem receber recursos públicos; segundo, se elas devem ter liberdade de fixar suas mensalidades. Sucessivas tentativas de solucionar estes problemas têm produzido uma série de compromissos políticos que servem para satisfazer (ou, ao menos para apacar) um leque de interesses de peso, em grande parte à custa da maior deterioração da integridade institucional das escolas públicas.

A alocação de recursos públicos às escolas privadas tem uma longa história no Brasil e assume uma variedade ampla de formas. Os empregadores, por exemplo, estão obrigados a pagar o salário-educação, uma contribuição sobre a folha de salários hoje destinada ao ensino fundamental público. Conforme o seu critério, entretanto, em vez de pagar a contribuição, eles podem pagar as mensalidades escolares dos seus empregados e dependentes. Enquanto alguns dos abusos relacionados a este sistema (por exemplo, a extensão destas bolsas a parentes e vizinhos dos empregados, muitos dos quais nem existem) tenham sido sensivelmente reduzidos, a regulamentação do sistema permanece frágil, ao passo que continua a expandir-se a quantidade de recursos subtraída da escola pública (Anjos, Silva, 1986; Velloso, 1987). Em 1986 e 1987 mais da metade da arrecadação potencial do salário-educação foi retida pelos empregadores (Bahia, 1990).

Uma outra alternativa para desviar recursos públicos para escolas particulares é a compra de vagas pelo poder público, que pode apresentar-se sob uma variedade de formas: o oferecimento de bolsas de estudos a alunos, a subvenção a escolas particulares que aceitam alunos de escolas públicas, a cessão de professores pagos pelo poder público a escolas particulares e a cessão de espaço a escolas particulares em prédios de escolas públicas (Instituto de Planejamento Econômico e Social, 1987, p. 14-18). A intenção destas alternativas é aumentar a disponibilidade de vagas, especialmente no ensino médio e para alunos de baixa renda. Todavia, tais alternativas têm sido sujeitas a abusos e com freqüência servem mais para assegurar subsídios a proprietários de escolas privadas do que para expandir as oportunidades educacionais.

A questão se os recursos públicos devem ou não ser aplicados em escolas particulares foi um dos temas mais controversos durante a elaboração da nova Carta Constitucional; e o resultado foi o compromisso de que recursos públicos não sejam alocados a escolas privadas de fins lucrativos. No entanto, os furos potenciais são amplos, como notou Velloso (1988, p.14-16). Defensores desse compromisso afirmam que subsídios ao setor particular são necessários porque o setor público não tem meios para garantir vagas para todas as crianças matriculadas em escolas privadas; mas as atuais políticas públicas encorajam a expansão do setor particular em detrimento do público. Ademais, elas contribuem para o declínio relativo da qualidade das escolas públicas, que reflete a quase total ausência de crianças de classe média nas escolas públicas e incentiva o êxodo de outros alunos.

A outra face da barganha que perpetua o desvio de recursos públicos para as escolas particulares é a regulamentação das mensalidades destas últimas pelo Governo, assegurando que permaneçam acessíveis ao bolso dos pais de classe média, apesar de freqüentes crises econômicas e do declínio dos salários reais. Este tem sido o problema educacional que tem gerado mais controvérsias no Brasil nos últimos anos, desde o primeiro choque econômico, em 1986. Os pais de classe média têm insistentemente exigido proteção contra mensalidades crescentes, enquanto os proprietários de escolas têm lutado, também insistentemente, por mensalidades mais altas e pelo fim do controle oficial. Até pouco tempo os aumentos das mensalidades eram vinculados à indexação de salários; porém, com o fim da indexação no último plano econômico, o Governo introduziu complicados procedimentos para a negociação entre pais, alunos e donos de escolas, que não satisfazem a nenhuma das partes⁴. As ameaças dos proprietários no sentido de fechar seus estabelecimentos são acompanhadas pelas ameaças governamentais de ações legais para puni-los, o que coloca em discussão se o caráter realmente particular das escolas vai além das receitas que elas geram.

Além dos recursos desviados das escolas públicas para as particulares, as políticas públicas atuais reconhecem o direito das crianças de classes média e alta à escola privada, assim desvalorizando implicitamente as escolas públicas e aqueles obrigados a freqüentá-las ou a trabalhar nelas. Estas políticas também asseguram que os pais que poderiam ter uma voz importante no debate não se manifestem em favor da recuperação das escolas públicas, o que reduz sensivelmente a pressão política. Os estabelecimentos oficiais passaram a ser vistos como escolas dos pobres, fora do foco de atenções e reinvidicações das classes média e alta e dos seus representantes na política. Por seu lado, a administração pública tem abandonado a onerosa tarefa de melhorar as escolas públicas pelas tarefas mais simples e menos penosas de regulamentar o setor privado. As políticas de subsidiar e regulamentar as escolas particulares servem muito bem, afinal, a certos interesses, inclusive os de proprietários de estabelecimentos escolares e de pais de classe média. Entretanto, como no caso do clientelismo, são negligenciados ou prejudicados os interesses dos que se situam fora desses grupos e que são mais numerosos, embora menos influentes.

Quem Paga o Preço?

As linhas de política educacional discutidas nas seções anteriores impõem altos custos à sociedade brasileira, que são suportados por determinados grupos sociais, especialmente o das crianças de baixa renda que não têm acesso à educação de um padrão mínimo de qualidade. Por um lado, a alocação de grande número de clientes a funções não docentes ou sua manutenção

⁴ Ver MENSALIDADES escolares, *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 16 ago. 1990.

nos cargos públicos sem ocupação (ainda que percebendo salários ou vencimentos), além da manipulação dos recursos públicos para fins políticos, reduz significativamente os fundos disponíveis para pagar professores, prover manutenção de prédios escolares e assegurar livros e outros materiais de ensino. Por outro lado, a provisão de recursos públicos para as escolas particulares limita os recursos disponíveis para as escolas públicas e reduz a pressão política por verbas maiores ou melhoria da qualidade do ensino. As conseqüências infelizmente são familiares: carência de professores, livros-texto e materiais em geral necessários ao ensino; professores sem escolaridade e treinamento adequados; greves de professores que duram noventa dias ou mais e altos níveis de reprovação, repetência e evasão entre os alunos. As escolas públicas e seus discentes estão abandonados, em muitas partes do Brasil, a um custo social difícil de estimar.

Enquanto isso, estes fatos garantem ganhos importantes para os políticos e freqüentemente resultam em benefícios financeiros e de outros tipos para certos membros da sociedade, inclusive clientes favorecidos e pais das crianças matriculadas em escolas particulares. O fracasso de atingir objetivos publicamente declarados é compensado pelo sucesso no alcance de objetivos de nível menos elevado. A distribuição de emprego e contratos, a intervenção do Governo no mercado das escolas privadas e a manipulação política dos recursos educacionais beneficiam claramente interesses bem definidos, em detrimento de grupos sociais mais numerosos e dotados de menos poder. A questão que resta é como (e através de quem) estes interesses negligenciados poderão ser atendidos.

Luz no fim do túnel?

A educação é definida como "direito de todos e dever do Estado" pela nova Constituição brasileira. Com efeito, o ensino primário já havia sido estabelecido como um direito pela Constituição de 1824 (Rama, 1987, p.30). O Estado, porém, nunca honrou seu compromisso de prover educação básica a todos os cidadãos, e muitos deles nunca descobriram como exercer seu suposto direito à escolaridade⁵. Os propósitos proclamados e os princípios constitucionais que definem o sistema educacional são admiráveis, mas os recursos que permitiriam concretizar estes objetivos são freqüentemente desviados para outras finalidades. Poderosos interesses tratam o sistema educacional como fon-

⁵ A nova Constituição brasileira tenta enfrentar explicitamente este problema, considerando o acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo e declarando como responsabilidade da autoridade competente o não-oferecimento de vagas ou sua oferta irregular pelo poder público (art. 208, §§ 1 e 2); mas, na medida do meu conhecimento, nenhum cidadão até hoje acionou o Estado para assegurar seu direito ao ensino fundamental.

te de proveito privado ou como meio de proteger privilégios particulares. A vontade política de resolver os problemas universalmente reconhecidos e lamentados da escola pública raramente vai além de apertos de mãos e da articulação de boas intenções.

Se os problemas do sistema educacional são de natureza política, como podem eles ser resolvidos? Uma resposta a esta questão deve começar com o reconhecimento de que o sistema educacional atende razoavelmente bem àqueles a quem serve. Os políticos brasileiros estão de modo geral atentos à vigente distribuição de poder e recursos na sociedade brasileira, enquanto as políticas públicas que eles projetam para o sistema educacional refletem tanto os seus próprios interesses como os dos que eles representam. A destinação de recursos educacionais a clientes e o subsídio público às escolas particulares, por exemplo, rendem benefícios significativos para os seus eleitores protegidos e donos de escolas. Ademais, provavelmente contribuem mais para o contínuo sucesso político dos políticos e administradores correspondentes do que outras políticas públicas, que melhor serviriam a outros interesses. O mesmo é verdadeiro para o controle das mensalidades escolares, que se destina a proteger os privilégios das famílias de classe média. Os problemas do sistema educacional brasileiro, em outras palavras, representam a alternativa preferida, tendo em vista a vigente distribuição de poder e recursos, as regras que presidem o sistema político e o leque de opções à disposição dos decisores da política educacional (Coleman, 1986, p.148-151).

Na medida em que isso é verdadeiro, mudanças significativas da política educacional devem decorrer de mudanças em uma ou mais destas variáveis. O sistema educacional brasileiro continuará a favorecer grupos privilegiados às expensas dos excluídos da escola e continuará apresentando essa conhecida gama de problemas até que seja alterado o contexto institucional em que se tomam decisões. Há pelo menos dois meios pelos quais se poderia esperar uma mudança a curto prazo. Primeiro, a distribuição de poder e recursos seria capaz de alterar-se mediante uma coalizão eleitoral bem sucedida, com base naqueles até agora excluídos do poder. O desempenho dos candidatos do Partido dos Trabalhadores nas recentes eleições presidenciais e nas eleições municipais de São Paulo sugere que a construção dessa coalizão é pelo menos possível. Vale notar, entretanto, que o apoio ao Partido dos Trabalhadores não proveio dos que se encontravam em pior situação no sistema vigente (que, aliás, votaram no candidato conservador, vitorioso na última eleição para presidente da República), mas da classe trabalhadora organizada e das frações da classe média alijadas do sistema. Tal alternativa não deixaria necessariamente um governo esquerdista à vontade para efetuar mudanças radicais na distribuição de recursos no âmbito do sistema educacional, já que muitos dos seus partidários (por exemplo, professores das áreas urbanas, estudantes de classe média) já têm certas reivindicações relativamente atendidas pelo sistema (por exemplo, emprego estável, educação superior gratuita). Os salários dos profes-

sores certamente se elevariam, mas se isso melhoraria o acesso à escola e a qualidade do ensino é em grande parte uma questão aberta. Afora isso, o insucesso da esquerda em lidar com o legado do empreguismo na educação e outros setores compromete seriamente sua capacidade de gerar novos recursos.

Segundo, o espectro de alternativas disponíveis pode ser ampliado através do oferecimento de apoio financeiro a iniciativas específicas pelo Banco Mundial e outras agências internacionais. O Edurural, financiado pelo Banco, por exemplo, teve como objetivo a melhoria do acesso à escola e a elevação do nível qualitativo do ensino em áreas rurais do Nordeste, onde são mais graves os problemas educacionais, enquanto projeto similar (Monhangara) foi destinado aos municípios do Centro-Oeste. O planejamento para iniciar novos projetos está atualmente em curso.

Por um lado, a provisão de apoio financeiro externo pode trazer melhorias específicas do sistema educacional, inclusive a construção de novas salas de aulas ou a distribuição de livros-texto e outros materiais. O apoio internacional pode também estabelecer incentivos para novas políticas e padrões de comportamento dos administradores de coisa pública. De outro lado, porém, os modestos resultados do Edurural e do Projeto Monhangara sugerem não só a escala dos problemas a serem enfrentados, como também a insistência com que governantes resistem aos esforços para adotar políticas que contrariam seus interesses percebidos. Estas experiências sugerem que é, de fato, muito reduzida a capacidade de as agências internacionais provocarem mudanças mais significativas na política educacional⁶.

Na ausência de mudanças mais profundas do contexto institucional do processo decisório na política educacional, é difícil prever melhorias sensíveis seja da qualidade da educação proporcionada às crianças brasileiras, seja do grau de equidade, apesar das boas intenções inscritas nas disposições transitórias da nova Constituição (art. 60). Verifica-se uma renovada vontade das esferas estadual e municipal, em algumas partes do País, no sentido de aceitar as responsabilidades de administrar e melhorar as escolas públicas, exemplificada no crescimento vertiginoso do Conselho de Secretários Estaduais de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Contudo, por enquanto, as perspectivas de reformas duradouras do sistema educacional brasileiro se apresentam inspiradoras, mas, ao mesmo tempo, longínquas.

⁶ A consideração desta alternativa suscita interessantes questões sobre o papel desempenhado pelo Banco Mundial e outras agências internacionais no que tange ao sistema educacional brasileiro (ou qualquer outro sistema). Se governantes eleitos pelo povo escolhem determinados objetivos, com que base tais agências podem se reservar o direito de definir ou incentivar a busca de outros objetivos, considerados "melhores"?

Referências bibliográficas

- ANJOS, Fábio Velloso Versiani dos, SILVA, Jorge Ferreira da. Salário-educação: inadimplência de empresas optantes pelo sistema de manutenção do ensino. **Forum Educacional**, Rio de Janeiro, v.10, n.3, p.100-108, jul./set. 1986.
- ARMITAGE, Jane, GOMES NETO, João B. F., HARBISON W., HOLSINGER, Donald B., LEITE, Raimundo H. **School quality and achievement in rural Brazil**. Washington: World Bank, 1986.
- BAHIA. Secretaria da Educação. **Plano Decenal de Educação**. Versão preliminar. Salvador, 1990.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Novas políticas educacionais para velhas escolas rurais: um estudo de caso no sertão do Piauí. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.46, p.23-49, ago. 1983.
- BATES, Robert. Government and agricultural markets in Africa. In: _____ . **Toward a political economy of development: a rational choice perspective**. Berkeley: University of California, 1988.
- BOYD, William Lowe. The political economy of public schools. **Educational Administration Quarterly**, n.18, p.111-130, Sum. 1982.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Desenvolvimento da educação: 1988-1990**. Brasília, 1990. Relatório apresentado à 42ª Conferência Internacional de Educação, Genebra, set. 1990.
- CHIARELLI vê uso político da merenda. **A Tarde**, Salvador, 27 ago. 1990.
- CLIENTES de Collor. **Isto É Senhor**, São Paulo, 8 ago. 1990.
- COLEMAN, James S. **Individual interests and collective action: selected essays**. Cambridge: Cambridge University, 1986.
- DESAPARECEM verbas federais para 5,3 milhões de merendas. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 21 abr. 1988.
- FARHAT, Emil. **O paraíso do vira-bosta**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.
- A FUNDO perdido. **Veja**, São Paulo, 21 out. 1987.
- INSTITUTO DE PLANEJAMENTO ECONÔMICO E SOCIAL. Coordenação de Educação e Cultura. **Relatório anual de acompanhamento 1987: educação**. Brasília, 1987.
- LEROY, Noêmia Maria Inez Pereira. **O gatopardismo na educação: reformar para não mudar**, o caso de Minas Gerais. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.
- LEVY, Daniel. **Higher education and the State in Latin America**. Chicago: University of Chicago, 1987.
- MENSALIDADES escolares. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 16 ago. 1990.
- NISKANEN JR., William A. **Bureaucracy and representative government**. Chicago: Aldine Atherton, 1971.
- OLIVEIRA, Maria das Graças Correa de, NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Planejamento educacional e clientelismo político. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 56, p.4-10, fev. 1986.
- PLANK, David N. Issues in Brazilian school finance. **Journal of Education Finance**, n.15 p.498-516, Spr. 1990a.
- _____. The politics of basic education reform in Brazil. **Comparative Education Review**, v.34, p.538-559, nov. 1990b.
- PREMIO de consolação. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 25 out. 1990.

-
- PSACHAROPOULOS, George. Why educational reforms fail: a comparative analysis. **International Review of Education**, n.35 p.179-195, Sum. 1989.
- RAMA, Leslie Maria José da Silva. **Legislação do ensino**: uma introdução ao seu estudo. São Paulo: EPU, 1987.
- ROMANELLI; Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1973.
- SOUZA, Alberto Mello e. **Financiamento da educação e acesso à escola no Brasil**. Rio de Janeiro: IPEA/INPES, 1979.
- TRÁFICO de bolsas. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 20 abr. 1988.
- VELLOSO, Jacques. Política educacional e recursos para o ensino: o salário-educação e a universidade federal. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.61, p.3-29, maio 1987.
- _____. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o Financiamento do ensino: pontos de partida. **Educação e Sociedade**, São Paulo, n.30, p.5-42, ago. 1988.
- VERHINE, Robert Evan. Higher education in Brazil. In: ALTBACH, Philip. **International encyclopedia of higher education**. New York: Garland, 1987.
- XAVIER, Antonio Carlos da Ressurreição, AMARAL SOBRINHO, José. A educação brasileira e as políticas de ajuste econômico: a experiência dos anos 80. Paris: IIEP, 1990.
- XAVIER, Antonio Carlos da Ressurreição, MARQUES, Antonio Emílio Sendim. Quanto custa um aluno nas escolas que os brasileiros freqüentam? Brasília: IPEA, 1987.

Recebido em 5 de novembro de 1990

David N. Plank, doutor em Educação e Economia pela University of Chicago, é professor associado nas Escolas de Educação e de Administração Pública e no Centro de Estudos Latino Americanos da University of Pittsburgh, e professor visitante no mestrado em Educação da Universidade Federal da Bahia.

The constant "failure" of educational policies has been viewed as an implementation problem or lack of political will. It can also be seen as a result of pursuing other objectives. Based on this last perspective, this paper considers that educational system leaders actually undermine the public objectives of the educational system favouring private objectives through clientage and other means, including misapplication of public funds in favour of private schools and the enforcement of monthly fees. Disregard of public objectives and promotion of private enterprises cause even more disadvantages to the larger and poorer social groups.

"L'échec" continuel des politiques éducatives été envisagé comme un problème de manque de volonté politique, mais il peut être vu aussi comme le

résultat de succès dans la poursuite d'autres objectifs. Selon cette dernière perspective, le travail considère que les dirigeants du système éducatif cherchent leurs vrais objectifs lorsqu'ils bouleversent les intérêts publics de l'éducation en faveur d'intérêts publics de l'éducation en faveur d'intérêts privés, à travers le "clientelismo" et d'autres pratiques, inclus l'écart des ressources publiques pour les écoles privées et la réglementation des mensualités. Avec mépris des objectifs publics et la promotion des intérêts privés, les groupes sociaux les plus nombreux et les plus besogneux souffrent un préjudice.

El continuo "fracaso" de las políticas educacionales ha sido encarado como problema de implementación o de falta de voluntad política, pero puede ser visto también como resultado de éxito en la persecución de otros objetivos. Tomando como base esta última perspectiva, el trabajo considera que los dirigentes del sistema educacional buscan sus verdaderos objetivos al invertir los intereses públicos de la educación a favor de intereses privados, a través del clientelismo y otras prácticas, incluyendo el desvío de los recursos públicos para las escuelas privadas y la reglamentación de las mensualidades. Con el desprecio de los objetivos públicos y la promoción de los intereses privados, los grupos sociales más numerosos y más marginalizados son perjudicados.

ENSINO INTEGRADO: UMA REVISÃO HISTÓRICO-CRÍTICA DO MODELO IMPLANTADO NO ENSINO SUPERIOR DA ÁREA DA SAÚDE NO BRASIL

Denise Maria Gastaldo
Dagmar Estermann Meyer
Mériom Campos Bordas

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

O artigo apresenta uma revisão da trajetória de implantação, desenvolvimento e declínio de um modelo de ensino integrado, utilizado em universidades brasileiras no período 1964-1978. Tal modelo voltou-se especialmente para o ensino na área da saúde e analisa, de forma crítica, seu relacionamento com a tecnologia educacional, a uniformização do ensino como fator de controle e produtividade e o papel fundamental dos orientadores pedagógicos no controle e manutenção do modelo.

Introdução

A universidade brasileira, em diferentes momentos de sua existência, registrou mostras de insatisfação, ora de alunos ou professores, ora da comunidade em relação ao seu desempenho. Na década de 60 eram inúmeras essas demonstrações, como um eco das manifestações estudantis do maio francês e no bojo dos protestos contra o golpe militar de 1964. A reforma universitária de 1968, aparentemente, veio para atender a parte delas. A proposta de departamentalização e do sistema de créditos parecia trazer nova mobilidade a esta universidade que já não atendia às necessidades dos diferentes segmentos que a compõem. É importante frisar que essa reforma teve cunho eminentemente administrativo: não pode ser confundida com as inovações de organização interna ou metodológicas que foram sendo tentadas no interior ou metodológicas que foram sendo tentadas no interior das universidades. Grupos de professores já ensaiavam, por exemplo, tentativas de aprimoramento do ensino. Uma alternativa encontrada foi a busca de novas metodologias.

Os estudos feitos passaram a privilegiar propostas que buscassem estabelecer conexões reais entre os diversos campos do conhecimento, numa visão de totalidade, na tentativa de fornecer ao indivíduo/estudante os meios para auxiliá-lo a melhor se localizar dentro de um mundo cada vez mais rico, complexo e diversificado em matéria de informação (Bordas, 1976, p.25).

Nesse contexto destaca-se uma experiência de ensino integrado na área de odontologia, idealizada por Guimarães Jr. e implantada com o aval do MEC

na Faculdade de Diamantina (MG). Tal experiência viria a constituir-se no projeto-piloto para a implantação do ensino integrado em várias faculdades da área biomédica de todo o País, ao longo das décadas de 60 e 70.

Este projeto de ensino integrado, na sua concepção constituiu o que Palmade¹ (apud Japiassu, 1976, p.89) chama de modalidade de ensino interdisciplinar, na qual as disciplinas mantêm uma relação de interdependência. Na experiência brasileira, a interdependência era gerada a partir dos "núcleos de interesse ou tópicos", capazes de integrar as disciplinas, e que se constituíam nos recursos para o esclarecimento do assunto em questão. No caso dos cursos da área biomédica de uma mesma universidade, a proposta de ensino interdisciplinar consistia na realização, por todos os alunos dos diferentes cursos, de um ciclo básico comum no qual o tópico ou assunto em estudo constituía uma "unidade curricular". Nessa unidade as disciplinas fornecem informações que se completam e se integram para uma compreensão adequada do fenômeno considerado.

A opção governamental e de professores pelo ensino interdisciplinar deve-se, em parte, a estudos prévios e simultâneos realizados na Europa e Estados Unidos, sobretudo nas instituições universitárias e de pesquisa, que privilegiavam cada vez mais a metodologia interdisciplinar. Japiassu (1976, p.40) coloca que este privilegiamento, longe de constituir progresso real, é mais um sintoma da situação patológica em que se encontra o saber no mundo de hoje: a ênfase na especialização exagerada e sem limites das disciplinas científicas, culminando numa fragmentação cada vez mais crescente do horizonte epistemológico.

Corroborando este enfoque, Michard (1972, p.294) apresenta a interdisciplinaridade sob a forma de um tríplice protesto: "a) contra um saber fragmentado, em migalhas, pulverizado numa multiplicidade crescente de especialidades, em que cada uma se fecha como que para fugir ao verdadeiro conhecimento; b) contra o divórcio crescente entre uma universidade mais e mais compartimentada e a sociedade, onde a verdadeira vida sempre é percebida como um todo complexo e indissociável, mas simultaneamente contra essa própria sociedade na medida em que ela faz tudo o que pode para limitar e condicionar os indivíduos a funções estreitas e repetitivas, para aliená-los de si mesmos, impedindo-os de desenvolverem e fazerem desabrochar todas as suas potencialidades e aspirações; c) contra o conformismo das situações adquiridas e das idéias recebidas ou impostas".

Concretamente estas questões se manifestaram no ensino superior brasileiro, especificamente na área da saúde e decorriam principalmente da consideração das seguintes dificuldades: a) fragmentação do conhecimento gerada pela divisão rígida de cátedras/disciplinas, o que levava o aluno a ter uma visão atomizada da realidade; b) especialização acentuada e precocemente es-

¹ Outras formas de interdisciplinaridade sugeridas por Palmade, com base no tipo de relações existentes entre as disciplinas, são as seguintes: de contigüidade, de fronteira, de amplos recobrimentos, de dependência, de trans-especificidade e de trans-causalidade.

timulada; c) dicotomia entre conteúdos propostos e realidade profissional; d) desintegração horizontal e vertical verificada nos conteúdos curriculares dos cursos (MEC/DAU, 1978, p.55).

Revisão histórico-crítica: ascensão e queda de uma proposta educacional

Origens, Elaboração, Implantação: Desvelando Causas não Explícitas

As primeiras referências² sobre o que levou Guimarães Jr. a elaborar uma proposta de ensino experimental em odontologia no Brasil "visando a integração do ensino..." estão relacionadas ao acompanhamento, realizado por educadores vinculados ao ensino médico, de uma experiência de ensino integrado desenvolvida nos cursos de medicina nas Universidades de Western Reserve e Stanford (EUA), cuja proposta era possibilitar a minimização de grande parte das deficiências do ensino tradicional. A proposta de Guimarães Jr. foi desenvolvida na Faculdade de Odontologia de Diamantina a partir de 21 de abril de 1965, com o apoio do MEC/DAU.

Seguiram-se a esta experiência, a de integração do ensino nos cursos de Medicina da Faculdade de Ciências Médicas de Brasília (8/8/66) e da Faculdade de Medicina de Campina Grande (PB), em 1967. Sob a influência das mesmas, os dirigentes do CNRH/IPEA/MINIPLAN tentaram transferir a nova proposta para um campo mais amplo da área biológica, em particular para as profissões da área da saúde.

Assim, originou-se o subprojeto Ensino Integrado e Ensino Programado (EIEP) do Projeto 10 – Operação Produtividade, elaborado pelo Setor de Educação de 3º grau do Centro Nacional de Recursos Humanos (CNRH) do Ministério do Planejamento (MINIPLAN), cabendo seu planejamento ao professor Paulino Guimarães Jr, consultor para assuntos educacionais de nível universitário do CNRH.

O final de 1969 o projeto EIEP recebeu aprovação conjunta do CNRH/MINIPLAN e MEC/DAU, classificando-se como pesquisa educacional. Sua finalidade: "proporcionar melhor **rendimento** do processo de formação dos quadros superiores do país, visando especialmente os aspectos qualitativos do ensino" (MEC/DAU, 1978, p.55, grifo nosso).

O subprojeto EIEP foi implantado, em 1970, em três universidades federais (Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Santa Maria e Universidade Federal da Paraíba) e em uma escola superior isolada (Faculdade de Odontologia de Pernambuco). Seguiram-se a Escola Paulista de Medicina em 1971, Universidade Federal de Pernambuco e Universidade Federal de Alagoas em 1973.

² Os dados apresentados no histórico foram extraídos do livro "MEC/DAU. Inovações no ensino superior – 1978".

O subprojeto EIEP foi conduzido por uma coordenação nacional constituída por elementos dos órgãos nacionais envolvidos na sua execução e assessores especializados em diferentes áreas. Esta coordenação desenvolveu, no período 1970-1977, reuniões periódicas freqüentes com os coordenadores de cada universidade, em todas as instituições envolvidas.

No primeiro ano de reuniões foi planejada toda a implantação do modelo em cada universidade, com a distribuição de propostas de conteúdo programático mínimo e seqüência de tópicos nas unidades curriculares, calendários comuns a todas as entidades para a seqüência de conteúdo e realização nacional de provas.

Em 1972 prosseguiu o planejamento do conteúdo programático das Unidades Curriculares subseqüentes e fez-se a avaliação das já implantadas³.

No ano seguinte, em função do Plano Setorial de Educação e Cultura para 1972/1974, que incentivava a implantação das carreiras de curta duração, foi estudado o currículo do ciclo básico comum e integrado desses cursos. Os cursos de curta duração já tinham sido previstos em 1967, no Programa Estratégico de Desenvolvimento. Além disso, começou a ser questionada a validade da realização das provas nacionais unificadas e na última reunião de 1973 foi aprovada sua eliminação, propondo-se sua substituição por um banco de questões arquivado na coordenação nacional. Outra alteração efetivada foi a mudança do nome do subprojeto para subprojeto de Ensino Integrado.

Acentuando-se a necessidade de maior número de professores com dedicação exclusiva para o bom andamento do projeto, solicitou-se, em 1979, a liberação dos mesmos do compromisso de realizar pesquisa, uma vez que "o subprojeto EI era considerado pesquisa educacional". Neste ano, realizaram-se, sob os auspícios do DAU/MEC, dois seminários nacionais sobre o ensino integrado, para os quais foram convidadas todas as universidades brasileiras e Instituições de Ensino Superior isoladas, com cursos na área biológica. Paralelamente ao incremento do Ensino Integrado, voltava-se a tratar da questão da importância da implantação dos cursos de curta duração, enfatizando-se o interesse do DAU nessa implantação.

No quinqüênio 1975-1979 o subprojeto passa a denominar-se Novas Metodologias de Ensino Superior. No ano de 1975 as discussões polarizavam-se em torno do uso da tecnologia educacional, o que contribuiu sem dúvida para determinar a escolha do novo nome e para a nova orientação imprimida ao

³ Esta avaliação foi feita nas reuniões pelo grupo envolvido no projeto e, por solicitação do DAU, pelo Dr. Liberato J. A. Didio, professor do Medical College of Ohio e membro da OPAS/OMS, nomeado consultor do subprojeto, permanecendo nesta função até 1977.

Também neste ano se reconheceu a necessidade da existência de um órgão responsável pelas funções de planejamento, acompanhamento e avaliação das atividades didáticas em cada instituição. Sua implantação e trajetória será descrita no item subseqüente.

trabalho; temas como laboratórios multidisciplinares, serviço de audiovisuais, circuito interno de TV e instrução programada estavam na pauta das reuniões. Foi ainda em 1975 que ocorreu a incorporação de subprojetos de ensino integrado na área de ciências sociais, concretizando o plano original do MEC de estender a experiência EI a outras áreas do conhecimento.

A avaliação do subprojeto, elaborada por uma comissão constituída por especialistas em educação e realizada em 1976, levou a concluir que a maioria das Instituições de Ensino Superior integrantes do subprojeto apresentavam problemas na área da avaliação do ensino; foi, então, solicitado a um consultor que analisasse o sistema de avaliação de cada IES a fim de fornecer sugestões. A constatação de problemas e, possivelmente, a necessidade de maior controle centralizado levou a que, em 1977, o subprojeto passasse a receber assessoria e supervisão do grupo setorial de saúde do DAU; na prática, isto significou uma redução na abrangência e relevância do mesmo, não havendo registro de novas incorporações de instituições ao projeto.

O que nos diz essa breve reconstituição da história do projeto EIEP? Em primeiro lugar, ela nos dirige à consideração dos aspectos políticos que orientaram sua criação e expansão, discerníveis tanto do ponto de vista da estrutura estatal quanto daquele das próprias IES envolvidas.

Se relacionarmos a proposta da Operação Produtividade com o período em que foi veiculada no Brasil, nos anos que antecederam ao milagre econômico, compreende-se porque esta experiência tomou vulto nacionalmente. Já em 1967 o Programa Estratégico de Desenvolvimento propunha, no seu capítulo V: "a) maior produtividade global dos processos e métodos educacionais; b) ampliação dos recursos destinados à Educação e à pesquisa científica e tecnológica, nas áreas estratégicas para o progresso econômico e social; c) integração no sistema de escolas associadas para desenvolver uma educação destinada à cooperação internacional através de projetos pilotos coordenados" (1967, p.96-98).

No período de 1970-1977, o subprojeto EIEP contou com a adesão de quinze instituições de ensino superior: além das já citadas, a ele se integraram: Universidade Federal de Juiz de Fora, Universidade Federal do Espírito Santo, Universidade Federal do Rio Grande do Norte e Fundação Universidade do Maranhão, em 1975; Universidade Federal de Mato Grosso, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal do Rio de Janeiro e Universidade Federal do Piauí, em 1976.

Por certo, a participação de grandes e conceituadas instituições como as Universidades Federais de Minas Gerais, Pernambuco e a Escola Paulista de Medicina, entre outras, foi fundamental para a divulgação e consolidação do subprojeto.

Como já enunciado, a criação do subprojeto Ensino Integrado, no Brasil dos anos 70, não pode ser entendida como casual. Pode-se inferir que, apesar de atender aparentemente às aspirações de docentes e discentes no que se refere à melhoria da qualidade do ensino, este modelo cumpriu com eficiência outras funções que não foram percebidas inicialmente pela comunidade universitária.

Saliente-se, primeiramente, que as instituições envolvidas no subprojeto Ensino Integrado aderiram a ele não apenas pela sua dimensão didático-pedagógica. O subprojeto EIEP, em função da demanda crescente de profissionais qualificados para atender às metas desenvolvimentistas da época, não só traçou as diretrizes para um ensino mais produtivo, como também mobilizou e distribuiu recursos financeiros que atraíram as instituições de ensino. Apple coloca (1982, p.97) que as escolas existem através de suas relações com outras instituições mais poderosas e que é o fortalecimento dessas relações que produz desigualdades estruturais de poder e de acesso a recursos. Acreditamos terem sido por um lado a tentativa de superação dessas desigualdades, e por outro, o desejo de poder os principais motivos da adesão de algumas instituições ao subprojeto, na medida em que elas se fortaleceram com os investimentos feitos na sua infraestrutura, com a contratação de maior número de docentes em D.E. e com o aumento de influência que isto acarretou. Um exemplo concreto deste fato é o ocorrido com o Instituto de Ciências Biológicas da UFMG, onde "o ensino integrado, porque trouxe recursos, ofereceu oportunidade ímpar para que se forjasse a identidade de que carecia o Instituto" (Prates, 1986, p.65). Este, como muitos outros no país, criado pela Reforma Universitária de 1968, necessitava fundamentalmente de uma identidade institucional forte, capaz de lhe garantir uma posição de poder na disputa com outras escolas.

Percebidos alguns dos fatores que levaram à adesão das instituições ao subprojeto, necessário se faz analisar o que veio embutido nele: a tecnologia educacional e a veiculação de uma determinada visão de mundo; a uniformização do ensino como fator de produtividade e controle; o domínio dos orientadores pedagógicos da área de Educação sobre o processo ensino-aprendizagem na área da saúde.

Tecnologia Educacional e a Veiculação de uma Determinada Visão de Mundo

Em sua concepção e nos primeiros artigos que o veicularam, o ensino integrado dava mostras de ser uma modalidade de interdisciplinaridade.

Num artigo de 1971, Pourchet Campos (p.391), ao apresentar a idéia de ensino integrado, introduziu o tema utilizando expressões como "progresso do

saber", "cientista" e "ciência moderna". Conforme explicou neste mesmo artigo, "o ensino integrado, em nível universitário, buscou pôr em evidência assuntos capazes de despertar a curiosidade do estudante, estimulando seu espírito analítico, sua capacidade de generalizar e, tanto quanto possível, o seu poder criador". Em síntese, o que se desejava era facilitar o contato com o mundo da ciência.

Teria o desenvolvimento da proposta governamental caminhado em direção a esse objetivo? Para melhor responder, é necessário voltar-se ao exame do processo de implantação dos subprojetos para explicitar o papel nele desempenhado pelos Serviços de Assessoria e Apoio Pedagógico (SAAPs).

Em decorrência do reconhecimento, em 1972, da necessidade de criação de um órgão de controle pedagógico, foi recomendado pelo Conselho de Reitores, em seu primeiro encontro no mesmo ano, que as IES "providenciassem a implantação de um organismo responsável pela **produtividade didática** (MEC/DAU, 1978, p.8, grifo nosso).

Em nossa opinião, esta necessidade decorreu, por um lado, da centralização de poder decisório em nível da coordenação nacional e, de outro, do descompasso entre o planejamento central e o que vinha sendo implantado em nível local. As dificuldades experimentadas em cada uma das IES, especialmente no que se refere à sala de aula, somente eram discutidas nas reuniões periódicas com a coordenação, nas quais dificuldades elementares não encontravam espaço para sua resolução. Para atender a efetiva implantação do subprojeto nas universidades, impunha-se, portanto, a implantação de sistemas locais capazes de coordenar e controlar, estabelecendo o consenso entre o grupo de professores no que se refere à aceitação e implementação da proposta.

Reforçada ao longo do ano de 1973, a idéia acabou sendo implantada paulatinamente ainda no mesmo ano em algumas das instituições envolvidas. A UFMG foi uma das primeiras a criar o que inicialmente se chamou de Núcleo de Assessoramento Didático (NAD), conhecido em outras instituições como Núcleo de Assessoramento de Ensino (NAE). Este foi um dos motivos pelo qual a UFMG serviu como referencial para outras instituições e recebeu diversos estagiários.

Por ocasião do I Seminário Nacional sobre Ensino Integrado (1974), realizou-se na UFMG um seminário sobre assessoramento pedagógico, no decorrer do qual a coordenação central do Ensino Integrado assumiu seu interesse em concretizar um núcleo pedagógico em cada universidade. A intenção fica mais clarificada nas conclusões e recomendações do II Seminário Nacional sobre Ensino Integrado, quando se enfatiza a necessidade de um organismo **controlador** da produtividade e, se possível, com **padronização** da denominação, estrutura, objetivos e normas de funcionamento. A padronização da denominação resultou pela escolha do nome de SAAP (MEC/DAU, 1978, p.25).

Até esse momento, fora possível à coordenação central, devido ao reduzido número de instituições envolvidas, controlar o processo em nível institu-

cional. Isto explica porque só são registradas sugestões no sentido da implantação do novo órgão. Na medida em que mais e mais IES aderiram ao subprojeto, tornava-se inviável essa centralização de poder e controle; passa, então, a ser concretamente viabilizada essa implantação. A uniformidade entre os diferentes SAAPs sugere que, em sua essência, ele representou uma extensão do poder central no que diz respeito ao planejamento, execução e avaliação das atividades de ensino.

O passo definitivo para a estruturação dos SAAPs deu-se em outubro de 1974, na primeira reunião das assessorias pedagógicas das IES em São José do Rio Preto, quando foram elaboradas as recomendações de composição e os objetivos gerais do órgão. Tais objetivos previam desde o assessoramento para definição e fixação de objetivos gerais e específicos dos cursos até assessoramento psico-pedagógico a professores e alunos.

Na vivência de uma das autoras deste artigo, o SAAP foi coordenado por um pedagogo auxiliado por um orientador pedagógico de cada departamento envolvido. Sua assistência compreendia desde planejamentos semestrais até a observação do desempenho do professor em sala de aula. Para exemplificar melhor suas atribuições, listamos suas ações mais características:

- promover na instituição cursos periódicos de treinamento para professores sobre planejamento de ensino na metodologia do ensino integrado;
- coordenar os planejamentos semestrais das unidades curriculares;
- revisar planos de ensino e calendários escolares;
- assessorar o professor na elaboração dos planos de aula (inicialmente obrigatórios para cada aula ministrada e arquivados no SAAP) e na seleção das técnicas de ensino e recursos audiovisuais;
- assessorar na elaboração das questões de provas que eram preferencialmente objetivas;
- avaliar o desempenho didático do professor na sala de aula, de três formas: diretamente, através de observações em sala de aula e, indiretamente, através da análise dos resultados de provas aplicadas e questionários preenchidos pelos alunos no final de cada semestre letivo.

Essas atribuições delineiam claramente o papel importante, senão essencial, que os SAAPs desempenhavam na estrutura que possibilitou ao ensino integrado veicular a implementação de "critérios do mais restrito controle pedagógico e organizacional" (Prates, 1986, p.61). Esse controle foi eficiente a ponto de permitir o acompanhamento e garantir a execução do subprojeto desde o nível ministerial, através da coordenação geral, até o menor acontecimento dentro da sala de aula, controlada pelo SAAP.

A instauração desse sistema quase policalesco de controle – justificado pelo argumento da unidade como garantia da integração – já seria indicador seguro de que da proposta teórica à execução do ensino integrado, algumas distorções aconteceriam, mas talvez a mais importante delas tenha sido a não experimentação do método interdisciplinar no ensino. Japiassu (1976, p.32) apresenta a interdisciplinaridade como proporcionadora de trocas generaliza-

das de informações e críticas, contribuindo, desta forma, para reorganizar o meio científico a serviço da transformação social e institucional. Ora, bastaria lembrar que o ensino integrado desobrigava os professores de participarem de pesquisas, por ser ele próprio uma “pesquisa educacional”, para perceber quão insignificante foi sua contribuição para trocas e críticas com vistas à reorganização do meio científico brasileiro. Ademais, a organização rígida do ensino integrado, mesmo interligando conteúdos e relacionando disciplinas, esteve, na prática, muito longe de atingir a interdisciplinaridade.

Fazenda (1979, p.48) afirma que no ensino integrado a preocupação maior é conhecer e relacionar conteúdos, métodos, teorias, etc. Neste sentido, permanecer nele sem buscar a interdisciplinaridade, “seria manter as coisas tal como elas se apresentam, embora de uma forma mais organizada”. E resume: “a interdisciplinaridade é fator de transformação, de mudança social, enquanto a integração como fim em si mesmo é fator de ‘estagnação’ de manutenção do *status quo*”. Na realidade, integração pode significar reunir as partes para constituir um todo mais forte, que resista às mudanças efetivas.

A proposta teórica de ensino integrado, que discutimos aqui, refere-se ao homem criativo, ao cientista que se pretende formar. Entretanto, sua vinculação explícita à tecnologia educacional, (expressa inclusive em sua denominação “Ensino Integrado – Ensino Programado”), não permitiu a concretização dessa intenção. Considerando-se que a tecnologia constituiu um dos pilares das chamadas inovações educacionais, dos anos setenta, deve-se perguntar, como Balzan (1980, p.119), qual o propósito dessas inovações trazidas pelo projeto? Inovar em função de que e a serviço de quem? Inovar para a aceitação implícita de modelos satisfatórios em países de adiantado grau de industrialização e sofisticação tecnológica ou inovar a partir de uma realidade concreta, sem perder de vista a situação de dependência que nos atrela aos centros hegemônicos do poder?

Na forma crítica como foi utilizada, para desenvolver o projeto, a tecnologia educacional tornou-se um fim em si mesma. Um exemplo concreto: a importância atribuída aos planos de ensino e aos planos de aula, com ênfase na elaboração de objetivos, como se “... a proposição correta de objetivos instrucionais fosse condição necessária e suficiente para se atingir os objetivos educacionais” (Balzan, 1984, p.124).

É ainda Balzan que apresenta a idéia de que a prioridade dada aos objetivos instrucionais parecia associada à idéia de um esvaziamento do termo educação e sua eventual substituição pelo termo instrução. Em nossa análise, uma das conseqüências que se apresentou, paulatinamente, ao longo do processo, foi a substituição da educação do professor pelo seu adestramento, como se fosse suficiente conhecer tipos e classificações de objetivos. Para ser bom professor, a utilização indiscriminada das “novidades tecnológicas” (que, no caso do Brasil, restringiu-se em geral ao uso de retroprojektor e projetor de slides e reduziu a maioria das aulas a um “passar” de transparências e slides) em nada contribuiu para desenvolver o raciocínio do aluno e sua capacidade

operatória. Conforme Piaget (apud Balzan, 1984, p.128) "... o verbalismo tradicional foi substituído por um outro verbalismo mais elegante e refinado". Sob nosso ponto de vista, o ensino integrado e a tecnologia educacional não significaram um avanço em termos de modernização do ensino na área de saúde no país. Os modos de ensino mais utilizados eram aulas expositivas, demonstrações em laboratório, materiais instrucionais e, na avaliação, predominavam as questões objetivas. Modernizar o ensino, conforme Furter (apud Balzan, 1984), teria implicado uma reflexão sobre a história da educação e do conhecimento, incluindo uma avaliação constante sobre o momento atual; isto teria sido altamente desejável. Na realidade, o que se deu foi a mera aceitação das novidades como boas e desejáveis, por serem capazes de contribuir para a resolução dos problemas do ensino superior, apenas pelo fato de serem "novas".

Neste contexto de "receitas" prontas e adestramento para ensinar e aprender, perguntamos: qual foi o verdadeiro "mundo da ciência" que este subprojeto veiculou? quem era o "cientista" que ele buscava formar? Seguramente, a análise das práticas mostra que a integração serviu para ocupar a todos, professores e alunos – na prática, o número de créditos obrigatórios de cada unidade curricular quase impedia a escolha de disciplinas opcionais – enquanto as grandes questões sociais envolvidas na formação profissional e que mereciam críticas e reflexões ficavam veladas. Pode-se inferir que a ciência que este subprojeto trouxe consigo correspondeu à idéia veiculada no Brasil dos anos 70, isto é, a ciência neutra, de experimentos, a ciência abordada, ainda, na perspectiva positivista. Assim, esse "ensino para o progresso nacional" enquadra-se na dimensão proposta por Fazenda (1979, p.49), ou seja, a de que "... em nome, muitas vezes, de uma integração para o 'desenvolvimento', perde-se a oportunidade de integrar para a mudança".

A Uniformização do Ensino como Fator de Controle e Produtividade

Assumimos que a uniformização do ensino buscada pelo subprojeto EIEP significou um acréscimo de controle sobre a ação da universidade, pois correspondeu ao fato de que "o controle deve vir daquilo que parece ser uma estrutura geral legitimada. Deve estar preocupado com o trabalho geral e não apoiado em aspectos a ele estranhos (...) o trabalho, o processo e o produto devem ser definidos tão precisamente quanto possível, como controle sobre o conhecimento especializado necessário para levar o trabalho adiante" (Apple, 1985, p.226).

A estrutura legitimada a que se refere Apple foi o subprojeto EIEP, criado pelo governo a partir de uma experiência isolada e bem sucedida e que foi apresentada aos educadores como resposta as suas insatisfações latentes. O subprojeto se configurou, assim, como iniciativa legítima de educadores, simplesmente encampada, *a posteriori*, pelo governo.

A tentativa de uniformização do ensino deu-se, concretamente, sob dois

aspectos. De forma mais abrangente, a uniformização das instituições, na medida em que a coordenação geral chamou para si a competência para o planejamento das unidades curriculares envolvendo seleção de conteúdos, seqüência de apresentação e calendário de execução; também propôs provas nacionais unificadas em todos os cursos envolvidos no subprojeto, prática esta que, posteriormente, deveria ser substituída pelo Banco Naciona² de Questões. Dentro de uma mesma instituição, a uniformização ocorreu através da implantação dos SAAPs, que eram responsáveis pela coordenação das atividades de planejamento, execução e avaliação do ensino e através do Ciclo Básico conjunto para todos os cursos da área biomédica, sem qualquer consideração de suas especificidades.

O controle identificado neste processo pode ser caracterizado, como uma mescla do que Apple (1986, p.225) chama de controle técnico-incorporado na estrutura física do trabalho – e controle burocrático – incorporado nas relações sociais hierárquicas do local de trabalho. Um exemplo disto foi a perda de grande parte do poder de decisão do professor sobre seu próprio processo de trabalho, na medida em que ele era responsável apenas por uma parte de uma disciplina inserida numa unidade curricular. O planejamento semestral precisava ser cumprido integralmente, uma vez que a alteração de uma aula comprometia o programa subsequente. Restringia-se assim, em muito, a flexibilidade e a autonomia do professor no processo ensino-aprendizagem.

Entendemos que o subprojeto EIEP constituiu no ensino brasileiro o que Apple (1986, p.228) chama de “pacotes curriculares”: conjunto completo de materiais padronizados, que incluem a declaração de objetivos, todo o conteúdo curricular e material necessário, ações pré-especificadas do professor e respostas corretas aos estudantes, etc... O subprojeto EIEP não chegou a esses extremos, mas configurou-se na prática com o que Ott (1986, p.259) chama de substituto eficiente dos pacotes, porque teve como características “objetivos clara e especificamente definidos, quase sempre se referindo a aspectos fragmentados e factuais, enlaçados com o ideal de eficiência, domínio, autoritarismo, obediência, competição e discriminação, e os mecanismos de ensino e avaliação”.

De tal forma esses mecanismos reguladores estiveram inseridos no fazer diário do professor, que o poder que daí derivou se tornou “invisível por sua incorporação na própria estrutura do trabalho”. (Apple, 1986, p.226).

A uniformização representou um mecanismo importante para assegurar uma “maior produtividade global dos processos e métodos educacionais, no que se refere ao (...) aproveitamento de instalações, serviços e equipamentos, regime curricular, trabalho escolar, atuação de professores e alunos”, conforme previsto no Programa Estratégico de Desenvolvimento Governamental de 1967 (p.96). Isso levou as instituições de ensino superior a um alinhamento com as necessidades econômicas do país, na medida em que significou uma aplicação de recursos destinados à educação, nas áreas estratégicas para o progresso econômico e social. Neste contexto, entende-se melhor a ênfase dada à im-

plantação de cursos de curta duração, reiterada várias vezes no decorrer da implantação do subprojeto e que também estava prevista no Programa de Desenvolvimento. Os cursos de curta duração significaram o atrelamento da Universidade ao mercado de trabalho. Percebe-se isto através da extinção de muitos desses cursos no momento em que ocorreu a saturação do mercado (caso dos cursos de tecnólogos em várias áreas), ou de reformulações curriculares que estenderam a duração de outros, após atender à demanda emergencial da região.

O Poder dos Orientadores Pedagógicos no Processo Ensino-Aprendizagem na Área da Saúde

Outra característica marcante que emergiu durante o desenvolvimento do ensino integrado foi a necessidade, reiterada diversas vezes, de criação de um órgão controlador liderado por um pedagogo. Historicamente, podemos relacionar este controle com a Reforma Universitária de 1968 que, segundo Gadotti (1985, p.105), consagrou a militarização do ensino superior. Neste contexto, os cursos de Pedagogia, institucionalizando esta tendência, passaram a formar "policiais da educação", função esta assumida concretamente pelos supervisores escolares.

Gadotti relata que a supervisão é uma atividade criada pela empresa capitalista, com o objetivo de promover lucro máximo com um mínimo de tempo. A função do supervisor era fiscalizar a correta execução dos objetivos da empresa e a eficiência de seus executores, os operários. O autor coloca, ainda, que a supervisão escolar é o resultado da penetração dessa ideologia industrial na escola (1985, p.106).

As palavras que caracterizam a função do SAAP no registro de sua história oficial (MEC/DAU, 1978, p.25-28) são "controlar", "assessorar", "acompanhar", "avaliar" e "incentivar". Estes itens são semelhantes aos referenciados por Gadotti e que, segundo ele, conferem à educação uma característica assistencialista e domesticadora.

A nosso ver, o pedagogo do SAAP desempenhou no ensino superior da área da saúde o mesmo papel que o supervisor escolar no primeiro grau.

Não queremos com isso dizer que os pedagogos tenham assumido conscientemente a função de controlar e direcionar o ensino integrado, com as mesmas intenções que promoveram o subprojeto. Possivelmente, eles não perceberam que ele significou a conjugação de três fatores muito importantes: o poder subjacente à função de coordenador pedagógico; a grande valorização da tecnologia educacional (vista neste momento como solução para os problemas do ensino); e o momento de ditadura política que reprimiu toda e qualquer postura mais crítica na educação. O aparente "crescimento profissional" pela ampliação do espaço do pedagogo na universidade, impediu, naquele momento, a percepção de que o aumento de seu poder no processo ensino-aprendizagem foi diretamente proporcional a perda de poder dos professores

sobre as condições básicas do seu trabalho. Neste contexto a função principal do professor passou a ser "a de implementar reformas, decididas por especialistas de escalões mais altos da burocracia educacional e do Estado". Sua pedagogia ficou, neste caso, reduzida ao que Giroux (1986, p.59) caracterizou como implementação de taxionomias que subordinam o conhecimento a teorias de ensino cada vez mais tecnicizadas e padronizadas, no interesse da eficiência, da administração e do controle.

A consciência do que significou o exercício do controle preconizado pelo SAAP e a utilização da tecnologia educacional visando primordialmente a eficiência, emergiu, para os pedagogos, nos últimos anos da década de 70. A possibilidade de contato com teorias educacionais mais progressistas e o posterior engajamento nas mesmas, levou-os ao questionamento de sua prática anterior. Decorreu daí o progressivo distanciamento e até o abandono, em alguns casos, destas coordenações, o que significou na prática a desativação dos SAAPs.

Com a desmobilização dos SAAPs, ficou claro que foram eles os principais responsáveis pela eficiência do ensino integrado na universidade, uma vez que coincidiu com o seu desaparecimento a desagregação progressiva do ensino nos moldes propostos pelo subprojeto.

Com a transferência da coordenação do subprojeto para o grupo setorial de saúde do DAU, em 1977, cessam os registros oficiais acerca da experiência. Nesta época algumas das instituições pioneiras no subprojeto já o haviam abandonado, como, por exemplo, a UFMG.

A ausência de registros e o silêncio que se foi instalando a respeito da experiência nos anos subseqüentes, leva-nos a inferir que acontecimentos como: a insatisfação crescente da sociedade, manifestada em relação ao autoritarismo vigente; os primeiros sinais de abertura do regime político que possibilitaram discussões mais profundas e abrangentes a respeito de teorias educacionais progressistas, já veiculadas em outros países; e o questionamento da finalidade e resultados do uso da tecnologia educacional, por educadores brasileiros, contribuíram de forma global para a retração do subprojeto.

Em nível local houve a desativação paulatina dos SAAPs, na medida em que os pedagogos responsáveis começaram a questionar a validade de sua função. Isso trouxe como conseqüência a perda do controle exercida por este órgão e que garantia a efetivação da metodologia proposta. Além disso, a contratação sucessiva de professores não mais submetidos a treinamento, rompeu com o consenso anteriormente estabelecido. Somado a isso, há o aumento do número de alunos e cursos, o que dificultou a continuidade da metodologia nos moldes anteriormente propostos.

Muitos foram os caminhos percorridos pelas IES envolvidas no projeto Ensino Integrado a partir de então. Algumas efetivaram reformulações curriculares que significaram o abandono do currículo integrado; outras, na tentativa de superar as dificuldades que se apresentavam, foram buscando soluções parciais que implicaram na deformação do currículo proposto. São exemplos: a

proposição de avaliação e aprovação por disciplinas sem desmembramento das unidades curriculares.

Considerações finais

Esta análise da experiência de ensino integrado desenvolvida no Brasil não teve por finalidade esgotar a compreensão do significado e impacto que teve a proposta em nível nacional. Procuramos resgatar sua história, contextualizando-a no momento em que se deu e enfocando os pontos que, a nosso ver, foram mais relevantes.

Uma das constatações que se foi delineando com maior clareza ao longo deste estudo, é a de que a elaboração de propostas curriculares transformadoras deve, necessariamente, partir da instituição que a almeja. Este processo deve ser uma construção coletiva de professores e alunos, que considere a comunidade onde se insere, com suas expectativas e necessidades. É neste fazer, que gera conflitos e disputas internas pelo poder, que se inicia o aprendizado de todos para a crítica, a politização e a construção do conhecimento.

A experiência do ensino integrado confirmou que qualquer inovação educacional oeuve ser radicalmente questionada na tentativa de explicitar mais claramente a ideologia que veicula e os interesses que defende. Ao mesmo tempo, confirmou-se que nem sempre as propostas elaboradas correspondem às práticas educacionais. No caso do ensino integrado, a racionalidade técnica foi acompanhada "pela separação entre a concepção e a execução, a padronização do conhecimento no interesse de manejá-lo e controlá-lo e a desvalorização do trabalho intelectual crítico em favor da primazia de considerações práticas" (Giroux, 1986, p.61).

Outro ponto destacado pela análise é como a concepção da escola neutra, vista como mero local de transmissão do conhecimento, foi prejudicial para o ensino. A idéia da ciência neutra que embasava o subprojeto permitiu que a veiculação da ideologia dominante se fizesse tranqüilamente, apoiada em pressupostos validados pelos produtores do conhecimento. Daí porque a acriticidade tenha sido a tônica da formação de inúmeros profissionais da saúde neste período.

Referências bibliográficas

- APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- _____. O formato curricular e a lógica do controle técnico: construindo o indivíduo possessivo. In: FELDENS, N. G., FRANCO, N. **Ensino e realidade: análise e reflexões**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1986.
- BALZAN, Newton. Sete asserções inaceitáveis sobre a inovação educacional. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v.2, n.6, p.119-139, jun.1980.

- BORDAS, Mérion. Integração curricular e humanização do ensino: uma dupla dimensão de busca. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n.1, p.23-31, fev.1976.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Assuntos Universitários. **Inovações no ensino superior**: possibilidades e limitações. Brasília: 1978.
- BRASIL. Ministério do Planejamento. Coordenação Geral. **Diretrizes de governo**; programa estratégico de desenvolvimento. Brasília: 1967.
- CENTRE POUR LA RECHERCHE EL L'INNOVATION DANS L'ENSEIGNEMENT. **L'interdisciplinarité**: problemes d'enseignement et de recherche dans les universités. Paris: OCDE, 1972.
- FAZENDA, Ivani. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 1979.
- GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1985.
- GIROUX, Henri. Pedagogia crítica e o intelectual transformativa. In: FELDENS, M. G., FRANCO, M. **Ensino e realidades**: análise e reflexões. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1986.
- JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Petrópolis: Vozes, 1976.
- OTT, Margot. Educação para a empresa? In: FELDENS, Franco. **Ensino e Realidade**: análise e reflexões. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1986.
- POURCHET CAMPOS, M. A. A meta do ensino integrado. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.56, n.123, p.221-228, jul./set. 1971a.
- _____. Bases teóricas e dinâmicas do ensino integrado. **Revista AMRIGS**, Porto Alegre, v.15, n.4, p.391-395, dez. 1971b.
- _____. Projeto novas metodologias aplicadas ao ensino superior – subprojeto ensino integrado. **Anais do XIII Congresso Brasileiro de Educação Médica**. 1975. p.625-633.
- PRATES, Antônio et al. Ciclo básico: um estudo de implantação de políticas públicas na universidade brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.67, n.155, p.52-71, jan./abr. 1986.

Recebido em 29 de maio de 1990

Denise Maria Gastaldo, mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, é bolsista de doutorado pelo CNPq.

Dagmar Estermann Meyer, mestrando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, é professora assistente nível III do Departamento de Enfermagem da UFMT.

Mérion Campos Bordas, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, é professora titular do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação e do curso de pós-graduação em Educação da UFRGS.

This article presents an overview of the integrated teaching model employed in the Brazilian Universities in the period of 1964-1978, comprising the history of its implementation, development and decline. Such system has been applied especially in the health related teaching area. A critic approach is used, analysing the model's relationship with educational technology, the teaching uniformity pattern as control/output factor as well as the key-role of pedagogic supervisors in the control/maintenance of such model.

L'article présente une révision de la trajectoire d'implantation développement et déclin de l'enseignement intégré, utilisé dans les universités brésiliennes pendant la période 1964-1978. Ce modèle s'est tourné surtout vers l'enseignement au domaine de la santé et il a analysé de façon critique, son rapport avec la technologie éducative, l'uniformisation de l'enseignement comme élément de contrôle et productivité et le rôle fondamental des conseillers pédagogiques dans le contrôle et maintien du modèle.

El artículo presenta una revisión de la trayectoria de implantación, desarrollo y declinio de un modelo de enseñanza integrada, utilizado en universidades brasileñas en el período 1964-1978. Tal modelo se volvió especialmente para la enseñanza en el área de salud y analiza, de forma crítica, su relacionamiento con la tecnología educacional, la uniformización de la enseñanza como factor de control y productividad y el papel fundamental de los orientadores pedagógicos en el control y manutención del modelo.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR COMO PROBLEMA PARA O MOVIMENTO MARXISTA INTERNACIONAL NO PERÍODO DE 1900 A 1920

Tarso Bonilha Mazzotti

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

No movimento marxista internacional o "problema escolar" e o "programa de luta escolar" receberam da social-democracia e do comunismo tratamentos diversos. Este artigo apresenta dados sobre tais questões e suas bases conceituais, procurando evidenciar que o "problema escolar" e, em consequência, o "programa de luta escolar" estão, do ponto de vista marxista, vinculados às questões da reconstrução do modo de vida. Dessa maneira, as soluções apresentadas definem políticas para aquela reconstrução e o momento na qual ela é possível.

Introdução

O "problema escolar" é, na verdade, um problema posto quando da avaliação da cultura ou do modo de vida existente. É no âmbito da crise social – crise que se vê como sendo do modo de vida – que a educação escolar aparece como problema. Os pensadores modernos – desde os séculos XVI e XVII, na Europa Ocidental –, ao criticarem a "sociedade antiga", o *ancien régime*, e o seu modo de vida, tinham por meta a "reconstrução do modo de vida" e, nesta reforma social, a educação freqüentemente aparecia como fator relevante, quando não fundamental.

N. do A. – No início do nosso século desenvolveu-se na Europa e no movimento marxista a busca de uma solução para o que se denominou "problema escolar". Ainda hoje encontramos debates, proposições e programas de luta que têm por base aquela busca. Em nossos dias, o "problema escolar" às vezes aparece como sendo a chave para a revolução social no Ocidente, já que o obstáculo para esta estaria na consciência da classe trabalhadora, que se encontraria dominada pelas ideologias burguesas. Essa temática, característica do que se tem denominado "marxismo ocidental", tem suas raízes na época abordada por este artigo. Alguns marxistas e poucos historiadores têm procurado verificar como o "problema escolar" foi tratado tanto pela Segunda Internacional – Social-Democracia – quanto pela Terceira Internacional – Internacional Comunista. Não conheço muitos trabalhos sobre o tema, mas apenas dois parecem ser mais completos: o estudo sobre a "pedagogia socialista", desenvolvido por Theo Dietrich, e a coletânea organizada, anotada e traduzida por Daniel Lindenberg, ambos da década de 70. É possível que existam outros. Há uma clara limitação no artigo de Dietrich: as fontes documentais são de segunda mão, já triadas por outros. Todavia, ao que parece, a seleção e as análises são bastante competentes.

As questões substantivas eram a família, a criança e a juventude na modernidade. Buscava-se racionalizar "o trabalho de reprodução humana"¹, objetivo perseguido por filósofos, cientistas, poetas, romancistas e por amplas camadas da nascente burguesia e pequeno-burguesia, incluindo-se aí os reformadores moralistas e os clérigos das diversas confissões. Nesse movimento de reforma "moral e intelectual" que eletrizou o século XVIII surgiu a puericultura, a pedagogia moderna, a separação da criança da vida comum com os adultos, os projetos urbanísticos de racionalização da circulação de pessoas e mercadorias, as bases iniciais para o desenvolvimento da Psicologia, enfim, todo o ideário e os meios para a realização de uma vida racional através do conhecimento objetivo de suas determinações². Transformar o modo de vida antigo, tornando-o moderno, racional, novo, foi a palavra de ordem dos "filósofos das luzes", que encontravam um dos pontos de ancoragem na Pedagogia.

A Pedagogia, enquanto técnica ou como uma tecnologia para a reforma intelectual, moral e física das crianças e dos jovens, teve suas bases lançadas no século XVII por João Amós Comênio, que desenvolveu todo um método educativo para crianças e jovens, tendo por fundamento a "ordem natural" das coisas. O ensino metódico – organizado, sistemático, gradual – de Comênio partia da afirmação de que havendo método para conhecer, há método para ensinar, apoiando-se no ideal pansófico de Bacon e Leibniz (Manuel e Manuel, 1981, v.2, p.151; Mazzotti, 1979, cap. 3).

Entre os materialistas franceses do século XVIII, desenvolveu-se a concepção de que a mudança dos homens se produz pela mudança das circunstâncias e da educação. Produzir o "homem moderno" seria obra racional dos que conhecendo o que determina o "ser humano" podem organizar a vida social e a educação de maneira racional.

Sobre tais bases, sumariamente apresentadas, é que se desenvolveram tanto o idealismo alemão quanto sua crítica materialista por parte de Feuerbach. A crítica ao idealismo e ao materialismo feuerbachiano, desenvolvida por Marx, apresenta-se como uma radical retomada do problema da reconstrução do modo de vida. Marx verificara que na Inglaterra o problema da modernização da sociedade desenvolvia-se empiricamente pela ação econômica. Sua expressão intelectual estava na economia política de Adam Smith e

1 Göran Thernborn adota a expressão "trabalho de reprodução humana" para evitar outra: "reprodução da força de trabalho", com o objetivo de designar o conjunto dos trabalhos públicos que têm por alvo a reprodução dos homens, como a saúde pública, a assistência aos velhos e às crianças, etc...: "Aí se inclui a assistência aos velhos que não mais fazem parte da força de trabalho, a assistência social em favor da população marginal, a assistência às crianças, a assistência sanitária, o pagamento de auxílio-desemprego, a instrução, etc..." (The Journal, 1989, p.424).

2 Diversos historiadores em nossos dias têm-se debruçado sobre os séculos XVII e XVIII, bem como o XIX, para evidenciar a transição das concepções ou das mentalidades. Parecem-me relevantes para o estudo da educação os seguintes: Ariés (1978), Sennet (1988), Bakhtin (1987), Thomas (1988) e Hill (1987).

David Ricardo. O problema do modo de vida e de suas transformações deixava de ser o da introdução de novas idéias ou de projetos de transformações para ser o próprio movimento da história moderna, isto é, do capitalismo moderno. Marx afirma que sua compreensão desse processo teve início quando leu a obra de Engels **A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra**. O modo de vida burguês, moderno, desenvolvia-se com todas as suas forças na Inglaterra, deixando visível que a classe trabalhadora havia dissolvido suas amarras anteriores, que eram as guildas e as relações familiares, provinciais e de pátria. Essa dissolução das relações anteriores, vigentes no antigo regime, conduzia-se de maneira a reduzir os trabalhadores à mera força de trabalho, conforme Marx diria mais tarde.

Para Marx e Engels, desde o **Manifesto Comunista**, o problema do modo de vida não poderia ser resolvido pela elaboração de mais um projeto utópico. O problema da racionalização encontra sua solução no próprio movimento capitalista. Desde suas **Teses sobre Feuerbach** Marx sustentava que só a práxis revolucionária altera os homens e as circunstâncias, pois é desenvolvida pelos próprios homens. Tem-se, dessa maneira, o problema de se saber quais homens são revolucionários. A resposta de Marx e Engels desde sua primeira obra conjunta, **A Ideologia Alemã**, indicava que são as classes sociais, os homens de uma classe social revolucionária, que são revolucionários. A luta contra a antiga sociedade fora a da classe burguesa; agora é a do proletariado moderno.

A moderna classe proletária apresentara-se na cena política na Inglaterra do início do século XIX. Organizara-se de maneira a suprimir a vigência do livre mercado da força de trabalho. Organizara-se em *tradeunions* que monopolizavam a força de trabalho para vendê-la pelo melhor preço possível, começando, assim, a quebrar a força dos capitalistas. Ao suprimir, momentânea e setorialmente, a livre concorrência entre os trabalhadores, as *tradeunions* atacavam uma das bases da economia política moderna: a livre concorrência, que expressa a "lei dos mais fortes", segundo o ideário burguês. A classe proletária moderna surgia na história como agente da radical transformação do modo de vida burguês.

A classe proletária moderna, em suas lutas, pela ação ou pelas armas, crítica consciente ou inconscientemente a sociedade burguesa, então todas questões do modo de vida ficam expostas por ela e para ela. De fato, a classe proletária, desde seus primeiros movimentos, tomou como bandeiras de lutas questões que visavam regulamentar todos os trabalhos em função de seus interesses, buscando racionalizar o dispêndio de sua força de trabalho. Nessas lutas, levantou-se a bandeira da jornada de oito horas diárias, uma clara expressão de outra política econômica, radicalmente antagônica à da burguesia, que estende o trabalho ao limite das forças dos trabalhadores. A jornada de oito horas de trabalho, oito horas de descanso, lazer e instrução e oito horas para o sono reparador, junto com o descanso semanal remunerado, bem como as

férias anuais remuneradas expressam a racionalização do consumo da força de trabalho segundo a ótica dos trabalhadores do século passado.

Naquele século os trabalhadores organizados em sindicatos, clubes, associações, cooperativas reuniram-se em torno da Associação Internacional dos Trabalhadores. Nesta associação, desde seu primeiro congresso, esteve em pauta o problema do modo de vida e dos meios para realizar sua alteração. Entre os temas estavam o da regulamentação do trabalho das crianças, dos jovens e das mulheres, bem como o da luta pela “educação”³.

Nos movimentos organizados, trabalhadores assalariados apresentavam suas reivindicações escolares de maneira a conter imediatamente a exploração desenfreada dos patrões sobre seus filhos. Exigiam que essa educação escolar fosse aberta a ambos os sexos, em salas de aula mistas; que fosse de caráter intelectual, técnico e físico e aliada ao trabalho produtivo: um tempo em sala de aula e outro no trabalho remunerado. A divisão desse tempo seria conforme as forças características de cada faixa etária. Isto porque se apoiavam no princípio moral proletário de que “quem não trabalha não deve comer”.

Não é casual, pois, que no movimento marxista os temas das relações familiares – lugar da mulher, dos filhos, das crianças e dos jovens – e da escolarização apareçam sempre ligados às lutas da classe proletária. Esta classe representa um novo modo de vida que se constituiria a partir do modo de vida burguês. Consciente ou inconscientemente, a classe proletária através de suas lutas coloca em jogo o modo de vida burguês e procura impor seu modo de vida. A chave para a “reconstrução do modo de vida” estaria na luta de classes e na vitória do proletariado, e não nas utopias, nos projetos ideais. Isto já estava claro no **Manifesto Comunista** (1848).

Marx e Engels, ao compreenderem que a reconstrução do modo de vida só pode ser real, concreta, com a supressão da propriedade privada dos meios de produção e com a superação do livre mercado capitalista, demonstram que o limite da racionalização proposta pelos “filósofos das luzes” estava na sustentação de seus sonhos sobre a propriedade privada e o mercado. Se o limite da racionalização do modo de vida são o mercado e a propriedade privada dos meios de produção, tem-se que sua superação é imperativa para a realização de um modo de vida racional e humano. Se a sociedade capitalista é tão irracional quanto ao mercado, então é completamente irracional em seu modo de vida.

Para Trotsky, em 1923, a burguesia “por intermédio dos seus elementos mais progressivos, contenta-se, por um lado, com racionalizar a técnica (as ciências naturais, a tecnologia, a química, as descobertas, a mecanização) e, por outro, a política (graças ao parlamento), mas não a economia que permanece como área de uma concorrência cega” (1979, p.62).

A economia onde a concorrência cega desenvolve-se é a pedra angular

³ Para um exame mais detido sobre os debates que ocorreram nos Congressos da Associação Internacional dos Trabalhadores tendo por objeto a educação escolar e as questões do modo de vida, leia-se Mazzotti, T. B., 1987.

do capitalismo, é o lugar da produção/reprodução dos proletários, entre outras coisas. É na e pela livre concorrência que os trabalhadores assalariados disputam os postos de trabalho. Dessa maneira, os sindicatos ou *tradeunions*, como já vimos, são uma maneira imediata de suprimir a livre determinação do mercado e de reduzir a irracionalidade da luta pelo posto de trabalho. Exigindo a regulamentação do mercado, o contrato coletivo de trabalho, a fixação de normas sanitárias, de proteção dos trabalhadores, o estabelecimento de regulações quanto ao trabalho das crianças, jovens e mulheres, as lutas sindicais conduzem a mudanças no modo de vida na sociedade burguesa. Os trabalhadores assalariados reunidos em seus sindicatos impõem, ainda que parcialmente, seus interesses e seu modo de vida aos burgueses. Como não dirigem a sociedade, como não controlam os meios de produção, essas vitórias são sempre parciais e precisam ser renovadas todos os dias, todos os meses, todos os anos. Nesta luta entre as classes desenvolve-se a consciência do proletariado, que percebe cada vez mais claramente que seu trabalho de Sísifo só poderá acabar quando ele tiver o controle dos meios de produção e do Estado.

É este o pano de fundo que nos permitirá examinar as propostas dos marxistas da Segunda e Terceira Internacionais para o "problema escolar".

É preciso assinalar que os marxistas são parte do movimento das classes trabalhadoras. Entretanto, não são a própria classe e nem os únicos dirigentes de seus organismos. Outras correntes políticas têm dirigido sindicatos, associações e cooperativas de trabalhadores assalariados tanto urbanos quanto rurais. Faço essa observação para evitar um engano comum que é o de identificar a classe com o partido, o sindicato com seus dirigentes, os organismos de direção da classe com a própria classe. Dessa maneira supõe-se que as representações dos dirigentes são idênticas às dos membros da classe. Nada mais falso.

Como tratarei dos social-democratas e dos comunistas que elaboraram propostas para a educação escolar, ou para o problema escolar, pode-se supor que tais propostas coincidissem com as da classe trabalhadora. É uma suposição insustentável, pois não temos evidências para tal, como é insustentável supor que todos os social-democratas e todos os comunistas tivessem as mesmas formulações sobre a educação como as apresentadas por seus dirigentes. Certamente as propostas orientaram a prática política dos partidos, de seus membros e simpatizantes; entretanto, é o máximo que podemos dizer. Para ir mais longe, para verificar sua aplicação, seria preciso um estudo criterioso sobre a implantação das propostas, o que não temos.

O estudo ora apresentado é, em certo sentido, puramente conceitual, ainda que baseado na história.

A social-democracia e a escola

O movimento marxista internacional, em nosso século, teve um centro reconhecido: a social-democracia alemã. Partido de massas, integrado por centenas de milhares de trabalhadores, era a organização paradigmática para os marxistas de todo o mundo⁴. Assim foi até 1914, quando se deu a ruptura entre os marxistas face o voto favorável aos créditos de guerra dado pelo Partido Social-Democrata da Alemanha.

Certamente nem todos consideravam o SPD o paradigma, ainda que o admirassem. Lucien Herr (apud Droz et al., 1979, v.4, p.140) afirmava em 1890:

“O Partido Socialista Alemão é, acima de tudo, uma hierarquia disciplinada; o nosso ⁵ é, antes de tudo, um grupo voluntário e livre de homens reunidos pela obediência...”

A avaliação de Lucien Herr não encontra eco na dos historiadores daquele partido. Para estes o partido alemão era:

“... o exemplo da discussão livre, de verificação e de crítica, não tolera a obediência cega a qualquer ‘personalidade’, dá a todos os militantes a possibilidade de se fazerem ouvir, obrigando a minoria a respeitar as decisões da maioria, e, uma vez encerrada a discussão, cria conseqüentemente entre seus membros uma solidez moral e uma disciplina consentida que revelou ser indestrutível” (ibidem, p.45).

Era o regime do centralismo democrático que prevalecia no SPD em lugar do regime federativo reclamado, inicialmente, pelos “revisonistas” ou “reformistas”.

Anualmente reunia-se o Congresso Nacional do Partido com base em delegados eleitos. O mesmo ocorria nas diversas circunscrições eleitorais e províncias. Assinalo este regime interno do partido para que se tenha a dimensão do debate sobre o “problema escolar”.

⁴ Para se ter uma noção da força política do SPD – Partido Social Democrático da Alemanha – e sua composição social, é suficiente saber que em 1922 elegeu 110 deputados para o Reichstag, dos quais 82 eram antigos operários – 17 deles tinham sido metalúrgicos –, 5 professores primários e 22 profissionais liberais. Naquele ano o SPD alcançou 4 milhões e 250 mil votos, ou seja 34,8% do colégio eleitoral. Publicava, então, 89 cotidianos, diversas revistas teóricas, com centenas de milhares de exemplares. Entre os periódicos contavam com um dedicado às mulheres, o *Gleichheit* (tiragem de 125 mil exemplares) e um de humor e caricaturas, o *Wahre Job* (tiragem de 366 mil exemplares). *Vorwärts*, dirigido por Richard Fischer, era o jornal mais importante, com uma tiragem de 165 mil exemplares. Eleitoralmente o SPD passara de 1 milhão 427 mil votos em 1890 (19,7% do eleitorado, elegendos 35 deputados) para os 4 milhões 250 mil, acima indicados. Em 1903 o Partido alcançara 28,9% dos votos 3 milhões 259 mil, tendo eleito 81 deputados. Para um exame detalhado da atuação parlamentar e outras informações, leia-se Droz et al., 1979, v.4.

⁵ Refere-se ao francês (Nota do autor).

Desde o Congresso de Erfurt, em 1891, discutiam-se teses que tratavam de questões do modo de vida, ou reivindicações imediatas para alterar certas condições; entre elas, o voto universal, inclusive para as mulheres; a exigência da educação laica e a separação do Estado da Igreja. Entretanto "o partido social-democrata não tinha qualquer idéia da forma como deveria adotar a escola socialista" (Dietrich, 1976, p.11). Todavia no interior do partido desenvolveu-se toda uma concepção sobre a "escola socialista". Dietrich (1976, p.110) sustenta que essa concepção deve ser buscada entre os "pedagogos e filósofos do movimento socialista, que foram mais prolixos em seus programas sobre o que seria a escola socialista. Todos eram membros da social-democracia".

Existindo pedagogos e filósofos social-democratas preocupados com a "escola socialista", certamente que, havia lugar para essas preocupações. Parece-me que uma das condições concretas para o "problema escolar" foi a posição do partido alemão nos organismos do Estado. Não apenas por sua situação no *Reichstag*, com a eleição, em 1912, de 110 deputados (como vimos na nota 4), mas também pelos 220 representantes nos diversos *Landtags* provinciais e 12.000 conselheiros municipais, após aquela data (Droz et al., 1979, v.4, p. 90). Esses conselheiros municipais social-democratas foram para ali levados com o objetivo de "se iniciarem nos problemas escolares, nas questões de habitação, de seguros e de saúde, e (...) colaborarem efetivamente com os partidos burgueses" (ibidem, p.64). Essa "política realista", no sentido de reformar o Estado capitalista e o próprio capital, fora iniciada, na prática, desde o Congresso de Erfurt, por setores do SPD. Além disso, é preciso lembrar que as organizações mantidas ou que gravitavam em torno do SPD acabaram por edificar "uma 'contra-sociedade' já constituída e pronta para substituir a sociedade estabelecida no dia em que o capitalismo desse lugar ao socialismo" (ibidem, p.70). Essa "contra-sociedade" era o "meio de vida" de centena de milhares de trabalhadores, e suas famílias, com sua rede de creches, escolas, clubes e equipes esportivas – o *Arbeiterturmenbund* congregava 190 mil membros e era a "maior organização desportiva proletária da II Internacional" (ibidem, p.90). As atividades culturais desenvolvidas pelo SPD eram inúmeras e variadas: desde a publicação de 89 cotidianos até a escola de formação de dirigentes do Partido, passando pelo teatro.

Parece-me que são estas condições que produziram a necessidade de se procurar elaborar uma teoria pedagógica socialista. A política diária de manter aquela "contra-sociedade" e ao mesmo tempo lutar por reformas sociais possíveis, para aguardar o momento no qual o capitalismo se romperia, criou as condições para se pensar um "programa escolar" social-democrata.

Dietrich (1976, p.110), ao comentar as propostas de social-democratas para o "problema escolar", aquelas produzidas por seus principais teóricos, afirma: "Consciente ou inconscientemente, todos participaram nos delineamentos revisionistas de Eduard Bernstein".

Desses teóricos, os mais importantes foram Heinrich e Schultz, Kurt Kerlöv-Löwentin e Max Adler, sendo que o primeiro era considerado um "ortodoxo", ou seja, adversário declarado do "revisonismo". De fato o foi até 1914 quando passou para o lado dos "revisonistas".

Schultz foi o primeiro marxista a apresentar teses que propunham as bases para a "escola socialista". Schultz "desenvolveu a concepção acabada da escola socialista e definiu amplamente as proposições da social-democracia sobre este problema" (Dietrich, 1976, p.113). Desde 1904 que vinha apresentando suas teses sobre o problema escolar nos Congressos Nacionais do partido: no de Bremen, em 1904, e no de Mannheim, em 1906, juntamente com Clara Zetkin. Entretanto, em nenhum deles as teses foram discutidas e, é claro, votadas. Mesmo não tendo sido votadas suas teses tornaram-se "verdadeiro programa escolar do partido" (ibidem, p.114). Se Lindenberg estiver certo, uma única voz discordante se elevou – a do jovem Otto Rühle, discípulo de Pannekoek e de Karl Liebnecht. Otto Rühle teria atacado "a escola prussiana como aparelho ideológico particularmente nocivo para a classe operária, por sua própria existência (e não por sua insuficiência material, de créditos e de mestres – Schultz, Zetkin)" (Lindenberg, 1972, p.147). Entretanto Dietrich (1976, p.114) inclui Otto Rühle entre os continuadores de Schultz e como um dos revisionistas. Não tenho condições para resolver essa discrepância. Toda via, seja como for, as teses de Schultz tornaram-se as próprias diretivas da social-democracia alemã para o "problema escolar". Nisto reside seu maior interesse.

Dietrich (1976, p.116) assim apresenta o "programa escolar" de Schultz:

"Este fundamento do ideal escolar socialista que se constitui no trabalho ou, mais concretamente, no **trabalho social**, é o fundamento dos fundamentos. Para ele 'a humanidade progrediu, num espaço de tempo muito amplo, do estado selvagem no qual não se distinguia em nada dos animais, até seu nível de cultura atual'."

Dietrich ressalta que essa concepção linear do progresso humano de maneira alguma seria partilhada por Marx e Engels, e que Schultz estaria muito mais próximo de Rousseau do que do marxismo, no que tem razão. Anota ainda, numa crítica pertinente, que esse "ideal de escola socialista" pouco ou nada tem de marxista pois desde o **Manifesto Comunista** ficara claro que o comunismo não é um ideal e sim a marcha inelutável da história. Retomemos os fundamentos da "escola socialista".

O núcleo do "programa escolar" como vimos, é o trabalho social. Este seria o princípio educativo e organizador de toda atividade escolar. De fato, o trabalho social organiza a vida de toda a sociedade, mesmo a capitalista. Sendo assim o problema teórico se encontra em saber se a escola capitalista fundada no trabalho material – escola do trabalho – equivale ou não à escola socialista.

Quando Schultz evoca o "ideal escolar socialista", deixa de dizer ou examinar se a escola profissional ou a escola de formação de trabalhadores manuais existentes na sociedade capitalista são ou não progressivas, são ou não adequadas às necessidades da classe trabalhadora. O que nem sempre se percebe é que a escola intelectualista é a via pela qual a sociedade produz seus trabalhadores intelectuais; é a expressão da divisão social do trabalho: trabalho material separado do trabalho intelectual. A unificação desses dois tipos de trabalhos postos idealmente conduz à uma política na qual se julga possível começar a superação da divisão social do trabalho através da escola e desde já. Seria esta a política de Schultz?

Lindenberg (1972, p.147) informa que o programa escolar proposto por Schultz colocava como tarefa "apoiar a ala esquerda do movimento de reformas pedagógicas que abalara largas camadas sociais após a queda de Bismarck (1890)". Dietrich (1976, p.115, citando Schultz) explicita melhor ao dizer que "a posição da social-democracia, enquanto partido político de luta, sobre as tarefas imediatas e práticas da reforma escolar", é a de "introduzir melhorias na realidade escolar da juventude operária". Para tanto propunha-se reformar a escola capitalista com base em um programa socialista. A educação pelo trabalho material proposta por Schultz apoiava-se no bastante difundido, na época, *manual training*, recomendado por A. Pabst em seu livro **O Trabalho Manual das Crianças na Educação Atual** (apud Dietrich, 1976, p.119). Com base nessa educação pelo trabalho manual e intelectual, Schultz propõe ainda as seguintes medidas: O ensino deve ser gratuito e a escola deve ser pública, laica, mista, única, e ter como objetivo formar "homens novos".

Parece-me que é na proposta de "escola única" que se pode avaliar melhor as posições de Schultz.

A "escola única" seria uma criação com o objetivo de superar a divisão de ramos escolares existentes na Alemanha do começo do século e, o mais importante, fazer com que todos tivessem a mesma educação geral, independente de sua classe de origem. Dessa maneira, a escola única "suprime, já antes da revolução proletária, as contradições entre as classes, entre a cidade e o campo, entre ricos e pobres" (Dietrich, 1976, p.131).

Pode-se perceber que se trata de um ideal, de uma proposta claramente idealista que supõe ser possível realizar o "socialismo na escola" e, talvez, mediante a escola. Ao propor uma escola unificadora de toda sociedade, ao desenvolver a idéia de escola única, Schultz está levando para a prática um programa político que interessaria a todas as classes sociais. Pelo menos é assim que ele pretende que seja. Ao apoiar-se na "esquerda" da pequeno-burguesia e da burguesia que quer reformar a escola, Schultz propõe um programa que teria caráter supraclassista. De fato, era de um programa escolar da burguesia liberal para a formação dos trabalhadores escolarizados e tecnicamente desenvolvidos que se necessitava. A crítica desse programa foi realizada pelos jovens que se organizavam na Juventude Socialista Livre da Alemanha e pelo Partido Comunista da Alemanha (KPD).

Do "programa escolar" da Juventude Socialista Livre da Alemanha ao "programa de lutas" no *front* escolar do Partido Comunista da Alemanha (KPD)

"A escola deve penetrar a formação de uma comunidade de homens capazes de pensar o econômico e sentir o social. À época do liberalismo individualista pregava-se às crianças: 'Ajuda-te que o céu te ajudará'. Nós opomos o ideal propriamente social que se pode resumir nos seguintes termos: 'Um por todos, todos por um!'."

Assim se pronunciava o parlamentar social-democrata e ex-ministro dos cultos (da educação e cultura) Konrad Haenisch frente aos seus pares do *Landtag* da Prússia, defendendo o "orçamento dos cultos" elaborado pela social-democracia em 1922. O "programa escolar" para o *Reich* propunha a "escola única". Henrich Schultz, agora Secretário de Estado, colocava em prática o programa escolar que, como sabemos, jamais foi votado nos congressos da social-democracia.

Em oposição à "linha oficial" do SPD há muito desenvolvera-se uma "esquerda" que se apoiava no "movimento da juventude" (*Jugendbewegung*) alemão, movimento que desde o início do século percorria toda a Alemanha criticando a repressividade característica da sociedade prussiana. As mais diversas tendências políticas encontravam-se no *Jugendbewegung*, desde o movimento de retorno à vida natural apoiado no jamais desaparecido romantismo alemão até o socialismo de corte marxista. Os alvos de crítica eram a vida familiar e escolar e toda a "ética protestante" que Max Weber sustentou ser o "espírito do capitalismo", e que na Alemanha se apresentava sob a mais rigorosa forma de militarismo da vida cotidiana. Não é pois estranhável que logo após a queda de Bismark, principal organizador desse modo de vida, os educadores tenham despertado para a reforma da "escola tradicional", apoiando-se no movimento internacional conhecido por "progressismo" ou "escola nova", e nem que a juventude fosse mais longe ainda. Não é possível, aqui, discutir extensamente a superação da política bismarkiana. Basta recordar que seu bonapartismo foi superado através de um movimento de democratização da sociedade alemã. O próprio crescimento eleitoral e da militância do SPD tem por base esse processo de lutas democráticas.

Entre os jovens a luta contra a escola clerical, militarista e patriótica (nacionalista) fez com que despontasse Karl Liebknecht, que foi condenado a dez meses de prisão por ter escrito e divulgado no Primeiro Congresso das Juventudes (Lena, 1905) um documento intitulado **Militarismo e Anti-militarismo**. O jovem Liebknecht era membro da social-democracia e nela lutou arduamente para que a juventude fosse autônoma em relação ao partido e para que os jovens fossem convocados às lutas revolucionárias.

O *Jugendbewegung* é considerado por Lindenberg como um “fenômeno absolutamente novo” que teria surpreendido a todos desde os pais, passando pelos governos, até a social-democracia. Foi no interior desse movimento de revolta que se constituiu a Juventude Socialista Livre da Alemanha que, como queria Liebknecht e outros jovens, era uma organização social-democrata independente do SPD.

Em 1919 preparou-se um anteprojeto de programa escolar para a Juventude Socialista Livre. Edwin Hoernle, um de seus dirigentes, escreveu o **Prefácio** onde explicita a crítica da “escola burguesa” e o caráter do “programa escolar”. Hoernle participava das posições dos social-democratas de esquerda como Rosa Luxemburgo, Franz Merhing e Karl Liebknecht.

No referido prefácio Edwin Hoernle sustenta que a contradição fundamental do “ensino burguês” surge do antagonismo entre duas necessidades inelutáveis para o capitalismo: a do desenvolvimento técnico, que exige “de maneira imperativa uma formação intelectual e moral a mais elevada possível para as massas trabalhadoras”, e a necessidade de explorar essa massa trabalhadora que impõe exatamente o inverso. Pela exploração, o capitalista “deve impedir que os trabalhadores alcancem toda formação superior do espírito e da vontade, o que, para a dominação política e econômica, representa uma ameaça mortal” (Lindenberg, 1972, p.157). Conseqüentemente, apenas quando o capitalismo fosse superado seria possível todo o desenvolvimento técnico e o ensino sairia de sua contradição atual. Dessa maneira, a racionalização da escola e do ensino, bem como do desenvolvimento técnico que se baseia na força de trabalho humana, só poderia alcançar sua realização na sociedade socialista que já estava sendo construída na Federação das Repúblicas Soviéticas Socialistas.

Essa posição está explicitada no “programa escolar”, sendo que na “tese 10” diz-se:

“Dado que o presente **programa** propõe-se a suprimir a escola burguesa enquanto escola de classe e entende substituí-la por uma educação a serviço da produção socialista, **não poderá ser executado a não ser após a tomada do poder pela classe operária e o estabelecimento da ditadura do proletariado.** (ibidem, p.166; grifo do autor).

O fundamento da “educação socialista” evidentemente é o trabalho, mas o trabalho produtivo, desenvolvido no socialismo, o que já estaria ocorrendo na Rússia socialista.

É, pois, um “programa máximo”, ou seja, no jargão marxista internacional, é o programa a ser realizado após a revolução social. Parece-me que a Juventude Socialista Livre não chegou a desenvolver um “programa mínimo” que determinasse as ações cotidianas nas escolas. Certamente continuou combatendo com todas as forças e meios o clericalismo, o militarismo, o patriotismo, a repressão nas escolas, mas não parece ter elaborado um programa de reformas escolares.

Parece-me, ainda, que o seu "programa escolar" teria por objetivo a propaganda, ou seja, convencer os militantes e não-militantes de que as mudanças escolares desejáveis só se realizariam após a tomada do poder pela classe operária; além disso seria bastante útil para responder ao "programa escolar" de reformas apresentado pela social-democracia, no poder desde o fim da guerra, mostrando que este seria "reformista" e "revisionista" do ponto de vista marxista.

As medidas políticas impostas pela social-democracia no governo atingiam a educação escolar, como sabemos. Face ao programa escolar do *Reich* impunha-se a resposta dos comunistas em 1922. O mesmo Edwin Hoernle, agora um dos dirigentes comunistas, atacara o projeto social-democrata nas páginas do *Die Internationale*. No artigo intitulado *O Espírito de Postdam e o Espírito de Weimar*, reproduzido na coletânea de Lindenberg (1972, p.169-172), Hoernle ataca o "compromisso escolar" desenvolvido pela social-democracia.

Para Hoernle o programa social-democrata cometeria um "erro fundamental" — o que supõe "que se possa eliminar a luta escolar, mais virulenta, dando muito democraticamente a cada partido o que lhe reivindicam: aos confessionais, a escola confessional; aos secretários, a escola ideológica; aos livre-pensadores, a escola laica, e aos separatistas pacifistas, a escola interconfessional (*Simultanschule*)." (ibidem, p.179). Esse atendimento das reivindicações acirriariam ainda mais as "lutas escolares" e levariam consigo o proletariado. E mais: essas lutas "não se produziriam enquanto luta entre o proletariado e a burguesia, entre a escola socialista, a serviço da classe laboriosa, e a escola clerical, nacionalista e individualista, a serviço da burguesia, mas enquanto luta entre diferentes comunidades religiosas e diferentes tipos de visão de mundo; em resumo, enquanto *Kulturkampf*⁶, no velho sentido do termo, mascarando com as contradições ideológicas as oposições de classe que são bem mais profundas" (ibidem, p.179).

Tem-se, então, que Hoernle estava propondo uma "educação socialista", a "serviço da classe laboriosa", que ele mesmo havia dito ser impossível realizar sob o domínio do capital. Agora era preciso um "programa mínimo" de lutas escolares e esse programa foi expressado da seguinte maneira por Hoernle:

"...lutar por cantinas escolares; por colônias de férias; pela reorganização das escolas ligando-as ao trabalho; contra a agitação monarquista contrarrevolucionária no seio das escolas; pela criação de creches arejadas e ensolaradas; pelo controle da instituição escolar primária, em sua totalidade; pelas organizações da população laboriosa. Mas luta e não belas proposições parlamentares e quietismo deplorando que elas não podem ser empreendidas por falta de meios financeiros. Lutar significa: **mobilização do proletariado como classe consciente de si própria e, em primeiríssimo lugar, da massa de pais proletários**" (ibidem, p.178, grifo do autor).

⁶ *Kulturkampf* refere-se neste sentido, ao combate que Bismarck desencadeou contra o partido católico, dito Centro, e que foi fundado em 1871.

Estas diretivas são no sentido de conduzir a uma luta concreta para melhorar as condições de vida dos estudantes, para sustar a propaganda contrarrevolucionária nas escolas, avançando até o controle operário das escolas primárias que eram as que a classe trabalhadora assalariada freqüentava; enfim, uma luta que visasse melhorar as condições de vida e, ao mesmo tempo, educar os pais no sentido de tomarem o controle das escolas no interesse de seus filhos.

Não temos condições de dizer qual foi o sucesso dessas diretivas. Nem de explicitar o que se entendia por "reorganização das escolas ligando-as ao trabalho", por exemplo. Talvez não tenham ido muito longe porque a Alemanha convulsionava-se em uma revolução que foi derrotada em 1923.

O que me parece mais relevante é a maneira de conduzir aquelas lutas, independentemente destas serem ou não realizáveis face as condições financeiras. Essa maneira envolvia todo um programa de lutas por reivindicações mínimas que acabaria por conduzir a classe, através da mobilização permanente, a enfrentar-se com o governo. A partir daí, a classe se colocaria como alternativa de poder, isto porque a classe proletária só poderia resolver seus problemas derrotando o capitalismo.

Essa maneira de conceber a luta de classes e o desenvolvimento da consciência de classe será mais tarde denominada de "economicismo" pelos que se filiaram à tendência conhecida como "marxismo ocidental". Entretanto foi o marxismo no seu próprio cerne e desde a criação da Associação Internacional dos Trabalhadores, que sempre se posicionou pelas lutas concretas como meio de enfrentar o capital e realizar as necessidades da classe.

Conclusão

Sustento, neste artigo, que os movimentos dos proletários, desde seus primórdios, buscaram impor outro modo de vida através da regulamentação do dispêndio da força de trabalho, regulamentação que racionalizaria o desgaste dessa força e que em dado momento tomou a forma de luta pela jornada de oito horas de trabalho, com oito horas para o lazer e a instrução e oito horas para o sono.

A racionalização do trabalho é o cerne mesmo das lutas operárias quando partem para a ofensiva contra a economia política burguesa. Não é acidental, pois, que nos debates sobre a cultura e a educação escolar o trabalho se constitua em tema fundamental. A maneira pela qual se entende o trabalho determina a concepção de luta escolar e de vida escolar. E isto não apenas no movimento marxista e entre os operários, pois a própria economia política trata o trabalho de maneira central e determina as concepções burguesas sobre a escola.

Para H. Schultz, como vimos, o trabalho seria o princípio organizador da educação escolar capaz de produzir o "homem novo". Dessa maneira a luta escolar dos socialistas deveria ser a de reformar a escola prussiana de tal maneira que ela se tornasse a formadora de trabalhadores com qualidades multidimensionais, unindo o trabalho intelectual com o trabalho corporal ou material. A reforma da escola capitalista, dando-lhe os rumos de uma escola socialista, foi a bandeira de luta defendida por Schultz.

Também para os jovens participantes da Juventude Socialista Livre da Alemanha o trabalho seria o princípio educativo nas escolas. Entretanto, para eles, e mais tarde para os comunistas alemães, apenas com a revolução social seria possível instaurar uma educação escolar onde o trabalho fosse aliado à educação intelectual e física de maneira racional.

Aparentemente a divergência seria apenas uma questão de oportunidade, de **quando** seria oportuna a alteração da escola de maneira a ter o trabalho como princípio. Os social-democratas diziam ser possível constituir as bases daquela escola já na sociedade capitalista e os jovens da esquerda social-democrata, e depois os comunistas, afirmavam que essa tarefa só poderia se realizar no socialismo.

Na verdade a divergência é bem mais profunda. Suas raízes se estendem até o século passado; até o Congresso de Gotha, quando da fundação do SPD (1875), que unificou os socialistas alemães que se apoiavam juntamente com os lassalianos no marxismo. Adotaram-se teses onde ambas as posições misturavam-se, no programa que passou a ser conhecido como "de Gotha". Marx fez um conjunto de críticas ao programa e as enviou aos socialistas.

No programa afirma-se que o "trabalho é a fonte de toda riqueza e de toda cultura", ao que Marx (1965, p.1413) retruca dizendo:

"O trabalho **não é a fonte** de toda riqueza. A natureza é tanto a fonte do valor de uso (e este constitui a riqueza material!) quanto o trabalho que é apenas, ele próprio, a manifestação de uma força material, da força de trabalho humana."

Ao elidirem as condições nas quais se dá o trabalho humano, os propositores do "programa de Gotha" teriam caído na fraseologia burguesa que toma o trabalho uma "potência (força) sobrenatural" (ibidem). A abstração das condições nas quais se desenvolve o trabalho conduz ao raciocínio que obscurece a exploração do homem pelo homem. Marx sustentava que "é precisamente o liame que une o trabalho à natureza que faz com que o homem, não tendo outra propriedade a não ser a sua força de trabalho, deva ser escravo de outros homens que se tornaram proprietários das condições de trabalho. Não pode trabalhar sem a permissão destes, só pode viver com sua permissão" (ibidem). Dessa maneira, enquanto perdurar a monopolização da natureza pela classe dos proprietários dos meios de vida, dos meios de produção, permanecerá o trabalho servil.

Deixando-se de lado a crítica realizada por Marx e adotando-se a pers-

pectiva do trabalho como ente separado da natureza, supondo-o como potência **supra natural** que se auto-engendra, cai-se na “ética protestante” que Max Weber assinalou ser o “espírito do capitalismo”.

A “ética protestante” tem sua forma filosófica mais bem acabada na obra de G.W.F. Hegel. Dela decorre uma “pedagogia da repressão dos desejos” salientada por Subirats ao dizer que:

“Hegel participava do entusiasmo por um cultura que, ainda que às custas da imolação da multiplicidade das necessidades e desejos, encarnava em si mesma os valores mais elevados. A repressão do desejo, princípio da comunidade universal do trabalho, convertia-se na origem do progresso histórico e da história como progresso. A dialética do senhor e do escravo enunciava a quintessência da cultura repressiva ao formular a essência do homem com trabalho”. (Bernfeld, 1973, p.27).

Ora, a crítica socialista ao modo de vida burguês centrava-se no reconhecimento do trabalho sob o capitalismo como sendo o que produz a alienação destruidora e não aquela que possibilita a superação, como queria Hegel. O trabalho no capitalismo destrói o homem, torna-o um mero apêndice das máquinas – condição que faz com que se revolte e lute por um outro modo de vida. Essa compreensão era comum aos marxistas.

Todavia, ao se deixar de lado as condições nas quais o trabalho humano se realiza, torna-se possível voltar ao modo de pensar idealista que afirma que o homem é essencialmente trabalho, tal como Hegel. A crítica à educação escolar, à cultura em geral, detém-se à porta das escolas para isolá-las das determinações concretas, ao sustentar que o seu papel é o de formar os trabalhadores de maneira a produzir o “homem novo”.

Quando se acompanha a crítica marxista chega-se imediatamente à diretriz que sustenta a necessidade de se realizar uma revolução social que crie as condições para a ultrapassagem do trabalho servil. É neste paradigma que Pavel Petrovich Blomsky se inscreve, ao afirmar, em 1921, que a pedagogia “não representa um fator determinante da reforma social e a educação, em geral, não cria homens novos” (Lindenberg, 1972, p.313).

Teses semelhantes a de Blomsky foram mais tarde consideradas como “economicistas” pelos que ficaram conhecidos pelo apelido de “marxistas ocidentais”. Embora a análise do “marxismo ocidental” não possa ser feita aqui por não ser o objeto mesmo deste artigo, é conveniente recordar que o seu núcleo central é a cultura e o papel dos intelectuais na educação cognitiva e política dos trabalhadores. Para eles a natureza deve ser afastada do universo cognitivo do marxismo por representar a instauração do positivismo em suas análises. A partir daí, enfatizarão o primado do sujeito sobre as condições de existência, supervalorizando as condições subjetivas em detrimento das objetivas.

Finalizando, pode-se dizer que os marxistas das duas primeiras décadas

deste século não apenas polemizaram quanto às lutas no *front* cultural, como desenvolveram políticas concretas nesse setor. Ao contrário do que se tem dito, essa polêmica não se inicia com o "marxismo ocidental"; tem suas raízes na própria luta dos trabalhadores assalariados, que buscam, consciente ou inconscientemente, alterar o modo de vida no qual se encontram. E nesta luta ficam colocadas as questões da cultura como um dos problemas a serem enfrentados. No marxismo, enquanto uma corrente do movimento proletário, o problema foi tratado desde o início como sendo aquele da reconstrução do modo de vida em uma sociedade socialista. As condições para a passagem do capitalismo ao socialismo foram tratadas como "teoria da revolução social" o que dividiu os marxistas entre "revisionistas" e "revolucionários", tema para um outro artigo.

Referências bibliográficas

- ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução por Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na idade média e no renascimento**. Tradução por Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec; Brasília: UnB, 1987.
- DIETRICH, Theo. **Pedagogia socialista**. Tradução por Alejandro Sierra Benayas. Salamanca: Ed. Sigueme, 1976.
- DROZ, Jaques et al. **História geral do socialismo**. Tradução por Maira Teresa Lacerda Nobre. Lisboa: Livros Horizonte, 1979.
- HILL, Christopher. **O mundo de ponta-cabeça: idéias radicais durante a Revolução Inglesa de 1640**. Tradução, apresentação e notas de Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- MANUEL, Frank E., MANUEL, Fritzie P. **El pensamiento utópico en el mundo occidental**. Tradução por Bernardo Moreno Carillo. Madrid. Taurus, 1981, 2v.
- MARX, Karl. Critique du programme du parti ouvrier allemand (1875). In: _____. **Oeuvres: économie**. Édition établie et annoté par Maximilien Rubel. Paris: Gallimard, 1965. p. 1409-1434. t.1. (Bibliothèque de la Pléiade).
- MAZZOTTI, Tarso B. **Educação como tecnologia: ensaio sobre as transformações do trabalho docente**. São Carlos: UFSCar, 1979. tese (mestrado)
- . **Educação popular segundo os sindicalistas revolucionários e comunistas na primeira república**. São Paulo: USP, 1987. tese (doutorado)
- SENNETT, Richard. **O declínio do homem público; as tiranias da intimidade**. Tradução por Lygia Araujo Watanabe. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- SUBIRATS, Eduardo. Marxismo contra psicoanálisis. In: BERNFELD, Siegfried. **El psicoanálisis y la educación antiautoritaria**. Tradução por E. Subirats. Barcelona: Barral Editores, 1973.
- THERNBORN, Göran. A análise de classe no mundo atual; o marxismo como ciência social. In: HOBBSAWN, Eric et al. **Historia do marxismo**. Tradução por Carlos Nelson Coutinha et al. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989, p.389-439.

THOMAS, Keith. **O homem e o mundo natural**: mudanças de atitude em relação às plantas e aos animais (1500-1800). Tradução por João Roberto Martins Filho. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

TROTSKY, León. **Questões do modo de vida**: a época do militantismo cultural e suas tarefas. Tradução por A. Castro. Lisboa: Antídoto, 1979.

Recebido em 27 de agosto de 1989

Tarso Bonilha Mazzotti, doutor em História e Filosofia da Educação pela Universidade de São Paulo, é coordenador do mestrado em Educação Pública da UFMT.

In the international marxist movement, the "educational problem" and the "school battle problem" have been differently focussed by the Social Democracy and by the Communism. This article presents some important data about such questions and the respective conceptual basis, trying to make clear that "educational problem" and, consequently, "school battle program" are, from the marxist point of view, linked to the questions of how to restructure the "modus vivendi". So, the different solutions presented, define policies for such restructuring process and the turning point to make it possible.

Le "problème scolaire" et le "programme de lutte scolaire" ont reçu de la social-démocratie et du communisme, des traitements divers dans le mouvement marxiste international. Cet article présente des données sur telles questions et leurs bases conceptuelles, en cherchant de mettre en relief que le problème scolaire et par conséquent, le programme de lutte scolaire sont, du point de vue marxiste, attachés aux questions de la reconstruction de la manière de vie. Alors, les solutions présentés définent des politiques pour cette reconstruction et le moment d'auquel elle est possible.

En el movimiento marxista internacional el "problema escolar" y el "programa de lucha escolar" recibieron de la Social-democracia y del comunismo tratamientos diversos. Este artículo presenta datos sobre tales cuestiones y sus bases conceptuales, buscando evidenciar que el "problema escolar" y, en consecuencia, el "programa de lucha escolar" estan, del punto de vista marxista, vinculados a las cuestiones de reconstrucción del modo de vida. De esa manera, las soluciones presentadas definen políticas para aquella reconstrucción y el momento en la cual ella es posible.

A Autonomia Universitária e a Formação de Docentes para Trabalhadores Pesquisadores:

Célia Frazão Soares Linhares (Coordenadora), Cipriano Bráz Filho, Elizeth Tavares Ilana Gouveia, Maria Amélia Seródio, Mônica Ferreira, Reinaldo A. da Silva e Vânia Alvarim

Instituição: Universidade Federal Fluminense (UFF)

Fontes financiadoras: INEP/MEC, CNPq

Problema e objetivo da pesquisa

Entre tantas rupturas e antagonismos produzidos pelo capitalismo em nosso País, os que fazem da escola e do trabalho esferas excludentes são os mais graves e profundos, exigindo para a sua superação mecanismos complexos que articulem a esfera da produção concreta com o campo de elaboração simbólica.

Poucas questões têm sido mais tematizadas, na pedagogia brasileira, neste período posterior à ditadura militar, do que a questão da escola pública, da formação dos seus profissionais e das relações entre trabalho e educação.

No entanto, pouco se tem estudado sobre o professor como trabalhador, atravessado nas suas teorias de conhecimento e nas suas práticas escolares pelos conflitos de classe; pouco se sabe como a sua concepção de trabalho e de trabalhador se confronta com a realidade de seus alunos.

Buscando ultrapassar as descrições das práticas acadêmico-escolares, bem como as prescrições – calcadas em iluminismos universitários –, esta pesquisa objetiva compreender a dinâmica da escola destinada atualmente ao trabalhador, para

subsidiar discussões e intervenções nos cursos de formação de professores.

Entendemos que a questão da formação de professores precisa ser não somente discutida com os trabalhadores mas pesquisada na cultura do trabalhador pelos profissionais da escola, que por conjugarem saberes e fazeres específicos poderão traduzir velhos requerimentos que servirão de balizas para a construção da escola pública necessária à sociedade brasileira.

Campo de trabalho

Ao definirmos a escola pública noturna (em suas modalidades de ensino regular, supletivo e alternativo) como uma das dimensões de nosso campo de trabalho (a outra se refere às universidades públicas do Rio de Janeiro), o fazemos por considerá-la essencial como exercício de construção de uma escola compatibilizada com os interesses da classe trabalhadora.

As escolas foram escolhidas também pela sua localização, no centro de Niterói, Rio de Janeiro e São Gonçalo, e por facilitarem a frequência dos trabalhadores.

Entendemos como trabalhadores “aqueles que dispõem, para ga-

rantir a sua existência, da venda de sua força de trabalho”, incluindo, nesta extremamente diversificada categoria, desde os trabalhadores das empresas privadas até aqueles diretamente vinculados ao Estado; desde os trabalhadores das indústrias fabris até aqueles que atuam na indústria cultural e na informática; desde os trabalhadores com vínculos formais de trabalho, passando por aqueles que circulam no setor informal da economia, até os que são levados a se confrontar com as leis da subsistência: os trabalhadores sem trabalho.

Com a grande concentração urbana que caracteriza a sociedade brasileira, a tragédia de não poder prescindir de um trabalho para sobreviver e não conseguir obtê-lo, em consequência da atrofia do mercado, produzida pela recessão (que só em São Paulo concentra mais de um milhão de desempregados), nos remete ao estudo das relações do trabalho com a escola sob a perspectiva da práxis marxiana, que rompe com o engessamento da concepção de trabalho na esfera da produção material – tão ao gosto do positivismo – para situá-la como atividade revolucionária.

Marx, incorporando esta expressão grega, concebe a práxis como a atividade especificamente humana, através da qual o homem se cria, criando e transformando o mundo. Como tal, comporta aspectos negativos (como a exploração e a alienação) e positivos (como as ações conscientes e livres), transcendendo os limites marcados pela reprodução da existência física e alargando-se como manifestação e elaboração da vida humana.

É urgente, não só articular o mundo do trabalho, com suas impregnações científicas e tecnológicas, ao mundo da escola, com suas sedimentações de saberes sistematizados, mas sobretudo, ao fazê-lo, mudar o rumo dessas acumulações que favorecem o capital em detrimento do trabalhador.

É igualmente urgente, desfeticizar a escola, como se ela se constituisse com objetos e poderes que atuariam como entidades sobre os homens; como se nenhuma alternativa nos sobrasse senão absorver os seus conteúdos, submeter-nos aos seus poderes; como se o exercício cotidiano do ensinar e do aprender não contivesse a possibilidade mesma da rebeldia, da emancipação.

Os instrumentos apreendidos na escola não poderão ser impostos hoje para uma posterior aplicação amanhã. Ou eles se tornam vivos, pela sua apropriação por sujeitos reais, desafiados na sua existência, como classe e como pessoas, ou atuam como reforçadores de processos de alienação. Silenciados nas suas elaborações, o que eles aprendem são produtos estranhos a eles, que não lhes ajudam a entender os seus conflitos e por isso se voltam contra eles próprios, fazendo-os mais estranhos a si mesmos.

Mas o antigo horizonte que sempre norteou as utopias socialistas, de que todos os estudantes trabalhem e que todos os trabalhadores estudem, confronta-se, nestes graves momentos de experimentação neoliberal, com contradições extremas, em que o trabalhador se vê destituído dos meios legais de garantir sua sobrevivência: é o trabalhador sem trabalho.

Nestas circunstâncias, as ciências políticas que estudam a exploração do trabalhador mediante um salário defibrado, com a usurpação da mais-valia, focalizam a disputa dos trabalhadores para se incorporarem ao mercado. Numa sociedade excludente, tomou-se um privilégio, ainda que perverso, o ter garantido um emprego, sinônimo de exploração.

Ao escolhermos as escolas públicas noturnas como nosso campo de pesquisa, interessa-nos entender e intervir numa realidade pedagógica, onde a inclusão reveste-se de estratégias de excludências que são armadas dentro e fora da instituição escolar. Os alunos da escola noturna são excluídos também dos outros benefícios sociais, inclusive da própria integração na sociedade, via vínculo de trabalho produtivo.

As formas espúrias de escola "vindas na esteira da Primeira Revolução Industrial e destinadas à infância operária, tais como as escolas de fábricas, do meio dia, do domingo, os cursos noturnos, o ensino mútuo", foram observadas por Marx e Engels, e suas congêneres precisam ser estudadas e apropriadas pelos trabalhadores, no Brasil de hoje.

Procedimentos metodológicos

Adotando a pesquisa participante, na sua modalidade de pesquisa-ação, indicamos cinco eixos de observação: 1) a materialidade da escola; 2) a sua estrutura pedagógico-administrativa; 3) o alunado com suas representações da escola e de trabalho; 4) o professorado: sua formação, sua prática e seu futuro profissional; 5) as

relações entre a escola e a sociedade, destacando o trabalho na sua dimensão produtiva, mas também como atividade humana, assentada nas potencialidades revolucionárias.

Como um dos procedimentos auxiliares, elaboramos um questionário com o objetivo oposto ao de induzir o respondente a concordar ou a dar justificativas ao pesquisador, mas de provocá-lo, para que ele produza suas explicações e aprenda "a colocar-se em situação de observador, individual ou coletivo, para descrever a realidade".

O que iremos relatar neste trabalho deriva, em grande medida, do que coletamos com este instrumento.

A inclusão por exclusão

Quem são os Alunos Trabalhadores Pesquisados?

Ao penetrarmos nas escolas, escutamos, nas supletivas e na de ensino regular noturno, a afirmativa de que os seus alunos não seriam trabalhadores e, sim, jovens que devido a problemas – principalmente ligados à indisciplina – foram transferidos para os cursos noturnos.

Os alunos dos cursos noturnos são efetivamente jovens. A maioria tem de 14 a 15 anos, ainda não tem filhos – em torno de 40% dos respondentes ao questionário dos cursos supletivo e regular – e nem ocupação regular, remunerada.

Mesmo que os resultados, de que dispomos, derivem de uma aplicação-piloto – para testar o instrumento e, portanto, com um recorte reduzido –, a questão requer um apro-

fundamento. É possível que a pergunta "Você trabalha?" tenha sido percebida como averiguação de emprego, de modo a excluir os que se encontram à cata de oportunidade para entrar no mercado de trabalho e daqueles que embora trabalhando não se consideram como tal, dado os limites e as condições precárias do seu trabalho e os preconceitos contra o trabalho e o trabalhador, existentes na escola. Confirmando esta possibilidade, encontramos o maior embaraço nos alunos para fornecerem respostas relativas ao salário ou a qualquer forma de ingresso financeiro. É evidente a humilhação "de quem fracassou por própria culpa", incorporando com a ideologia capitalista os matizes do calvinismo.

Vale ressaltar a conotação generalizada de trabalho como produção material. Nos movimentos de rua que concentram trabalhadores em reivindicação é comum ouvir afirmações como: "vão trabalhar vagabundos!".

Os nossos alunos dos cursos noturnos pertencem ao contingente que, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), configuram 31 milhões de jovens vivendo em estado de pobreza, ao lado da juventude miserável que soma 17 milhões. Somente 10 milhões de brasileiros entre 10 e 17 anos estão acima da miséria e da pobreza. Apenas 7 milhões, 12% da totalidade dos nossos jovens, têm um trabalho regular e destes só 33,5% dispõem de carteira de trabalho assinada. Para 66% dos jovens que trabalham, a jornada de trabalho excede às 40 horas semanais enquanto o ganho mensal fica em torno de meio salário mínimo.

Vale a pena ressaltar a lógica dos mecanismos de culpabilização da vítima que estão ilustrados neste "vexame", em ser explorado ou mesmo em ser expropriado de qualquer tipo de trabalho.

Dentro da escola, o supletivo passa a ser visto como um espaço de indisciplina, comandada por maus elementos que não querem estudar. Afinal, não podemos esquecer que desempregado é, no Brasil, sinônimo de desocupado, vagabundo e passível de penalizações contra a "vadiagem".

Escola: um Sonho Fascinante mas Distante, muito Distante do Trabalhador

Encontramos uma grande maioria de alunos "magnetizados" por uma escola idealizada, com poderes "extraterrestres", capaz de transformar os burros em inteligentes, os subalternizados em cidadãos com direitos e possibilidade de cobrá-los, os silenciados e emudecidos em pessoas capazes de se comunicar com formas oficiais e elegantes, os desajeitados e mal-amados em jovens enamorados que preparam o seu futuro com a expectativa de melhores empregos.

Nesta hipervalorização da escola, está viva a ideologia liberal que apresenta a escola como ponte exclusiva ou prioritária para a igualdade social e o desenvolvimento econômico, a partir da direção espontânea de indivíduos isolados.

Ao aceitar a argumentação de que só através da escola é possível a educação e a capacitação para viver em sociedade, os trabalhadores negam o valor de sua experiência coti-

diana, o patrimônio histórico de lutas que a classe trabalhadora vem acumulando, e passam a desconfiar de seu bom senso. O efeito mais imediato consiste na autocorrosão de sua imagem (coletiva e pessoal) e num processo macabro de cassação política.

“Só os doutores podem dirigir, governar.”

Ao acreditar nos milagres da escola, o trabalhador desacredita em si, nas lições de vida, do trabalho, da fábrica, do escritório.

E o que ele encontra na escola?

Uma escola descaracterizada: prédios malconservados; se modernos, com problemas estruturais, como meias paredes que dificultam a comunicação entre professores e alunos; professores demissionários, de fato ou em potencial; inexistência ou precariedade de material didático; currículo quase congelado pelos mecanismos de reprodução que multiplicam os fracassos escolares; alunos e professores extenuados pelas múltiplas exclusões de que são alvos.

Como resolver este conflito entre a urgência de estudar e a inevitável constatação do deslocamento do ensino para outras instituições escolares, inacessíveis ao aluno trabalhador?

Quem São os Culpados pelo Fracasso da Escola?

Os primeiros culpados apontados nas respostas foram os próprios trabalhadores – alunos e professores, responsabilizados pessoalmente e punidos enquanto classe:

“Eu sou difícil de entender as coisas.”

“Sai da escola em que eu estudava por causa da vadiagem.”

“...os bagunceiros devem dar lugar para quem quer estudar.”

As respostas dos alunos apontam com frequência a “burrice dos professores”, “que não sabem como se dirigir aos alunos”, “que falam comendo”, “que escrevem no quadro mas não explicam”, “que faltam”, “que fazem greve”...

Outros embarcam no voluntarismo fantasioso, reduzindo toda problemática a uma questão de força de vontade ou a um ceticismo moralista, sem esperança:

(Aprender) “é uma questão de força de vontade.”

“As professoras fazem tudo, é só a gente querer.”

“Estudo porque acho uma obrigação minha ter que completar meus estudos.”

A escola apresenta-se como o cenário de uma recíproca recusa entre trabalhadores submetidos a uma desvalia permanente. Para agravá-la, entram cobranças de velhas imagens do professor como sua pertença à classe dominante e o missionarismo do seu trabalho. Uma e outra nega ao professor uma atitude de trabalhador, na luta pelos seus direitos.

Alternativas para uma Escola para o Trabalhador

Os alunos apontaram uma série de questões que precisam ser resolvidas, numa perspectiva imediata, para tornar a escola mais adequada aos interesses dos trabalhadores. Apareceu a problemática do horário, “que deve

ser mudado"; do recreio, que precisa acontecer no meio do turno; da disciplina autoritária, que os coage e os intimida; dos banheiros, que necessitam de limpeza e, principalmente, do ensino, que não pode continuar sendo fraco.

Houve quem apontasse como alternativa para uma boa escolarização a escola particular, concluindo: "pena que eu não possa pagá-la". Outros afirmaram a ausência de utopias e desejos, respondendo: "está mesma, como está". Ou, ainda: "nenhuma".

Finalmente, um grupo indicou que percebe que a escola pública popular ainda está por ser construída:

"O ensino no Brasil nunca foi uma boa coisa."

"O ensino deve ser público, de verdade, para todos."

(O necessário seria) "uma escola onde eu pudesse aprender de verdade; eu digo em matéria de ensino completo; e mais: que o ensino público fosse mais valorizado para que não só eu como outros possam chegar a seus ideais".

"O melhor seria acabar com o ensino supletivo e oferecer uma escola regular que nos desse um melhor

entendimento e uma melhor base educacional."

Para não concluir

A ausência de reflexão e de crítica sobre o trabalho na formação de professores se enraíza numa concepção de escola e de sociedade marcada pelo liberalismo que precisa urgentemente ser mais e mais tematizada e contraposta à concepção de escola e de conhecimento que toma o trabalho como categoria central e que, concretamente, enfrenta a problemática da alienação e da expropriação do trabalhador. A partir do trabalho, no seu sentido mais amplo como práxis, a tarefa da escola aponta para uma obra de criação e de emancipação social que se ancora em sujeitos conhecedores de sua singularidade e instrumentalizados pelo saber escolar e, em particular, pela ciência e pela tecnologia, que se materializam na esfera produtiva.

Urge superar o antagonismo que constatamos nas escolas e que, parodiando Maria Helena Patto, poderíamos reiterar:

"A escola não aceita o trabalhador como ele é, o trabalhador não aceita a escola como ela funciona."

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

Pesquisadores: Neusa Junqueira Armellini (coordenadora), Carmem Maria Craidy, Elisabete de Souza Otero, Maria Beatriz Gomes da Silva, Renita Lourdes Allgayer, Rute Vivian Angelo Baquero e Sonia Stangherlini Scornavacca

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

Fonte financiadora: INEP

Configuração do projeto

Este estudo configura-se como uma estratégia de pesquisa e alfabetização de adultos marginalizados do processo de escolarização. O alfabetizar pesquisando visa construir e socializar conhecimentos e criar e legitimizar a alfabetização de jovens e adultos como área de conhecimento no âmbito da universidade.

A consciência da relevância da questão do analfabetismo no Brasil e a sua reduzida ocupação no espaço acadêmico foram decisivas para a opção de pesquisar este problema. Acreceu-se a isso a implantação do novo currículo do curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, contemplando a pré-escola e as séries iniciais e alterando o foco fundamental das preocupações curriculares, centrado na alfabetização em seu sentido mais abrangente. Certamente incluiu nessa opção o momento político-educacional do País, que se caracterizava por profundas reflexões sobre o papel da educação e da escola pública na sociedade brasileira.

Nesse contexto, a partir de 1988, iniciou-se a pesquisa sobre alfabetização de adultos, alicerçada em

experiências anteriormente desenvolvidas na Faculdade de Educação da UFRGS, nas décadas de 70 e 80, nas áreas de educação de adultos e de alfabetização de crianças desfavorecidas socialmente.

O projeto, inicialmente financiado pelo Convênio Faculdade de Educação/Organização dos Estados Americanos e pelo Programa de Integração Universidade e Ensino de 1º e 2º Grau/RS da Pró-Reitoria de Extensão, conta a partir de 1990 com o apoio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

No âmbito da produção do conhecimento

Problema

No âmbito da construção do conhecimento, o projeto tem por objetivo investigar as concepções que o adulto analfabeto tem em relação à escrita e à leitura, quais as hipóteses que formula a esse respeito e as condições que favorecem e/ou dificultam seu ingresso e permanência nas classes de alfabetização.

Características do Estudo e Abrangência

O estudo, do tipo pesquisa-participante, se realiza em classes de alfabetização situadas na periferia urbana de Porto Alegre e com funcionários da Universidade do Rio Grande do Sul e do Departamento Municipal de Limpeza Urbana*.

A Intervenção

O trabalho nas classes de alfabetização centrou-se na dinâmica emergente dos encontros entre professores, pesquisadores e adultos alfabetizando, apoiando-se nos estudos de Jean Piaget, Emília Ferreiro e Paulo Freire.

Dos princípios inerentes às propostas dos teóricos anteriormente citados, decorrem ações que contemplam a interação do aluno com materiais escritos não estranhos à realidade de sua vida como, por exemplo, rótulos de embalagens, receitas de tricô e crochê, comidas, placas, cartazes, jornais, revistas, etc. e materiais didáticos construídos pelos próprios pesquisadores, como fichas com letras, palavras, desenhos, etc.

O fundamental nesta orientação é a ação do aluno adulto sobre o material, de molde a desenvolver um processo reflexivo centrado na problematização, valorizando-se o desafio da descoberta e considerando-se os seus "erros" como indicadores e diagnosticadores de estágios do próprio processo de aprendizagem. Nesse sentido, o aluno adulto é exposto a situação de exploração e reflexão sobre o material escrito, sendo desafiado em seus processos intelectivos,

afetivos e psicomotores, a construir suas próprias concepções, significados e relações sobre o "mundo da leitura e da escrita".

Concomitantemente, é desafiado também a explorar e refletir sobre seu contexto sócio-econômico-cultural.

Procedimentos e Instrumentos

Desenvolveu-se, inicialmente, um trabalho de conhecimento da realidade trabalhada: buscou-se configurá-la, identificando suas características e os seus problemas contextuais e específicos, relacionados com a alfabetização.

Efetuaram-se freqüentes visitas à comunidade e a seus moradores, sendo apresentada a proposta básica de trabalho de alfabetização às pessoas que exercem liderança na comunidade. Ao mesmo tempo, procedeu-se à distribuição e à fixação de cartazes em locais públicos. A equipe participou, sempre que possível, de eventos da comunidade, como cultos religiosos, festas e outros, onde identificava possíveis alunos adultos interessados, e estabelecia contato inicial com os futuros participantes.

Da mesma forma, visitas foram realizadas pela equipe de pesquisadores às chefias da universidade e contatos foram estabelecidos com prováveis alunos.

Iniciadas as aulas, foram registradas as situações vivenciadas, descrevendo-se fatos relacionados ao processo de alfabetização desencadeado.

A investigação sobre o processo de construção do conhecimento em leitura e escrita de jovens e adultos incidiu no acompanhamento dos alfa-

* Convênio UFRGS/Prefeitura de Porto Alegre/Grupo de Interconsulta/Faculdade de Educação/Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Porto Alegre (desde 1989).

betizando. Este acompanhamento foi realizado através de observação sistemática do alfabetizando na interação com o alfabetizador e com os seus pares, da análise da produção textual do alfabetizando e de entrevistas.

Para a compreensão desse processo, o alfabetizando era desafiado a verbalizar as hipóteses que formulava sobre o processo de ler e escrever. A coleta de dados foi viabilizada pela atuação conjunta do professor alfabetizador com o pesquisador e com os monitores da pesquisa.

As concepções sobre leitura e escrita e o seu significado para o alfabetizando foram colhidas através de depoimentos, espontâneos ou não, em situações formais e informais.

Os dados foram registrados em fichas, cadernos de campo e vídeos, para posterior classificação e análise.

Para compreender as condições que favorecem ou dificultam o ingresso e a permanência de alfabetizando adultos em programas de alfabetização, foram realizados levantamentos estatísticos da evasão e do tempo de permanência dos participantes nos diferentes locais onde se desenvolve a pesquisa.

Também foram registrados depoimentos pessoais em situações de pesquisa participante e realizadas entrevistas com uma amostra dos alfabetizando evadidos.

Resultados

Presentemente se faz a análise dos resultados. Os resultados aqui apresentados são parciais, portanto não definitivos e sujeitos a alterações

que o avanço da própria análise pode determinar. Neste momento, é possível destacar algumas evidências referentes às concepções que os adultos alfabetizando têm em relação à leitura e à escrita.

A concepção de escola que o adulto tem interfere na sua própria concepção de leitura e escrita. A escola é concebida como o único lugar de aprendizagem e acontece na dependência exclusiva das atividades que o professor apresenta. Quando esta expectativa não é atendida de início, o adulto alfabetizando reage com desconfiança, achando que o processo de aprendizagem não vai ocorrer. O esforço pessoal, muito valorizado pelo aluno, resume-se em estar à disposição do professor para realizar tarefas mecânicas.

Ler e escrever, para o adulto alfabetizando, é "juntar letras", "acolherar"; portanto, identificar e nomear as letras do alfabeto deve constituir o primeiro passo da aprendizagem.

Contraditoriamente, o domínio mecânico do alfabeto dificulta o processo de aquisição da lecto-escrita, na medida em que não permite a relação entre a letra e o significado contido na palavra.

"Copiar" é uma atividade indispensável para o domínio da leitura e escrita. Escrever não é produzir textos com significado pessoal, mas simplesmente copiar textos apresentados pelo professor.

Quanto às hipóteses dos alfabetizando adultos, observa-se que no início eles não conseguem perceber a relação possível entre a letra e o som emitido ao pronunciarem a palavra. O adulto apresenta resistência em utili-

zar sua fala como instrumento de reconhecimento do som nela envolvido e da sua relação com a escrita.

A formulação da hipótese desta relação parece ser condição importante para realizar avanços no domínio da escrita. Percebe-se que, atingido este novo estágio de organização, o adulto passa a escrever as palavras na forma como as diz na linguagem cotidiana.

Estas concepções e representações sobre leitura e escrita, escola e aprender e o papel do professor e do aluno são expressões típicas das orientações epistemológicas positivistas que consideram o sujeito como alguém que passivamente espera que o ensino aconteça para que a aprendizagem ocorra.

Finalmente, cabe destacar a relevância que as condições assumem para o ingresso e a permanência do adulto em classes de alfabetização. São fundamentais as relações de trabalho vivenciadas pelo adulto.

Nosso sistema social e econômico excludente obstaculiza a entrada e a permanência do adulto em cursos de alfabetização. A expressão destes obstáculos se faz através da não consideração da experiência de escolari-

dade ao serem feitas alterações de horários, turnos, locais de trabalho, etc. e substituições de colegas, sem atentar para as conseqüências nos horários de aula.

Da mesma forma, os sistemas escolares também expressam sua "filosofia" de exclusão através de formas burocrático-administrativas-rituais que desconsideram a realidade do trabalho do adulto, ao sistema formal ou não, e a realidade da sua vida de membro da comunidade e da família com todos os compromissos que lhe são inerentes.

Superar, ao menos parcialmente, as dificuldades inerentes a sua situação social, geradora de descrença nas próprias possibilidades de aprender e de atitude de passividade e submissão, parece fundamental para a aprendizagem do alfabetizando.

No Âmbito da Socialização do Conhecimento

No âmbito da socialização do conhecimento, os pesquisadores têm se envolvido na assessoria a projetos das redes municipal e estadual de educação, como também tem promovido e participado de reuniões acadêmicas da área.

Atendimento Pedagógico e Psicológico ao Aluno com Problemas de Aprendizagem: Estudos de Caso

Pesquisadores: Dirceu R. Carvalho e Selma Siqueira Carvalho

Instituições: Universidade de São Paulo (USP) e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

Fonte financiadora: INEP/MEC

O objetivo do presente trabalho é conhecer, de modo particular, os elementos do cotidiano escolar e, especialmente, o processo de encaminhamento de crianças para a classe especial, de maneira a se poder avaliar as condições de ensino e aprendizagem/ na instituição escolar/ dessa parcela de sua clientela, considerada, inicialmente pela professora, fora dos padrões de rendimento.

O estudo concentrou sua atenção em duas crianças com sucessivas reprovações na primeira série, em escolas da rede pública paulistana; ambas receberam aulas semanais ao longo de dois períodos letivos, ministradas pelo pesquisador e sua auxiliar (segunda autora deste relato). No primeiro estudo de caso, o sujeito – Adriano (pseudônimo) – foi escolhido a partir da indicação de sua professora, que o tomou como incapaz de acompanhar o ritmo da classe. À época, o aluno cursava a primeira série pela primeira vez. Este estudo se fez durante os anos de 1989 a 1990. A observação do trabalho de uma professora de classe especial no segundo semestre de 1988 levou-nos, por sugestão desta, à escolha de um aluno seu, Cleyton (pseudônimo), que, então, cursava a primeira série pela

primeira vez como sujeito de estudo. A indicação da professora foi tomada como critério, uma vez que é a partir de sua inferência sobre o aproveitamento do aluno que se desencadeia o processo de encaminhamento do aluno aos especialistas (psicólogos, fonoaudiólogos e afins) e às classes especiais.

A metodologia de trabalho desta investigação constituiu-se de duas fases. A primeira, da observação das condições de trabalho do docente frente a casos de alunos com rendimento diferenciado da média, em classe comum ou especial. Recorreu-se, nesta fase, a quatro estratégias de coleta de dados: observação *in loco* do funcionamento da escola; entrevista com diversos agentes da instituição e de apoio a ela; complementação de informações por fonte bibliográficas e consulta a documentos. Estas estratégias foram efetivadas em função da construção de um panorama cujos elementos se completaram com dados específicos dos estudos de caso. A segunda fase é constituída pelo atendimento pedagógico circunscrito aos dois estudos de caso. O interesse pelos sujeitos ultrapassou a simples coleta de dados referentes à caracterização do histórico escolar. Objeti-

vou-se limitar a crença de que o insucesso escolar possa ter como principal solução o concurso de um especialista da área de saúde, particularmente o do psicólogo clínico; em contrapartida, quis-se mostrar que o trabalho pedagógico em si pode levar a resultados positivos na alfabetização da criança. Com este propósito, as crianças receberam aulas particulares semanais em local diverso ao da escola que freqüentavam, concomitantes ao curso regular mas com conteúdo independente com relação à programação oficial. O atendimento a Adriano durou um semestre letivo regular e um de acompanhamento mensal; as aulas a Cleyton estenderam-se por dois semestres. Além das verificações de aprendizagem rotineiras nestas aulas, ao fim dos períodos, cada aluno foi submetido à avaliação dos conteúdos ministrados pelos pesquisadores, que utilizaram um roteiro de prova elaborado por professora de primeira série de classe comum, ligeiramente adaptado às circunstâncias específicas de cada criança. Os avanços e as dificuldades sobre a leitura e a escrita observados durante o ensino foram registrados em diário, de modo a se poder refletir constantemente sobre o desenvolvimento das aulas e dirigir a experiência no sentido da aprendizagem.

A análise dos dados em seu conjunto indicou um aspecto comum aos dois casos: o fato de a experiência de reprovação escolar sucessiva ser resultado e, ao mesmo tempo, ampliação de um tratamento discriminatório reservado ao aluno.

Com relação às classes comuns, este tratamento se efetiva em função

da forma como a escola se realiza: a organização e o planejamento escolares não prevêem espaço para a reflexão sobre o ensino por parte dos docentes; conseqüentemente, a inexistência de uma política pedagógica torna a formação das classes e a escolha de turmas uma disputa entre professores, resultando no fato de os professores mais experientes ficarem com classes homogêneas de melhor nível e os professores inexperientes com turmas fracas ou de multirrepetentes; o planejamento e o desenvolvimento de programas são gerais à escola como um todo, o que resulta na exigência de que todo aluno caminhe na mesma ordem e ritmo; sendo as classes numerosas, o professor não consegue dar conta da totalidade de alunos e tende a particularizar sua atenção na produção média da maioria, em detrimento dos mais fracos; as explicações a respeito do aluno que não consegue acompanhar o ritmo da escola tendem a responsabilizá-lo e não abordam as condições de ensino e aprendizagem que se realizam na escola; o atendimento psicológico oferecido ao aluno nas clínicas de apoio à escola, a pedido desta, não responde às exigências da aprendizagem acadêmica.

Sobre as condições de ensino e aprendizagem referentes às classes especiais, a análise apontou os seguintes fatos: o docente trabalha de maneira alheia à programação escolar das classes comuns e, tal como os colegas, carece de situações contratuais que promovam a reflexão e a possibilidade de alteração das dificuldades que enfrenta; a produção escolar do aluno não é avaliada a pro-

pósito do desenvolvimento do ensino, predominando considerações de cunho psicologizantes; o envio do aluno para a classe especial torna-o frágil em duplo sentido: cria um sentimento de autodepreciação que dificulta o esforço de aprendizagem e suscita o desenvolvimento de relações sociais marcadas pela discriminação. Este dois aspectos, em conjunto, diminuem a possibilidade de o educando ir ou retornar à classe comum.

Uma vez rompidas, na ocasião das aulas particulares, as situações em que os dois educandos se viam e eram vistos como defasados em relação a um padrão almejado e socialmente valorizado, retirados do círculo de disposições negativas, estimulados e acompanhados em seu ritmo e dificuldades específicas, proporcionou aos meninos a experiência do "entusiasmo de aprender", fator relevante

no desenvolvimento da aprendizagem. Cumprido o tempo de trabalho disciplinado em função direta da leitura e da escrita, e passado pelo processo de organização de reorganização dos conteúdos em razão dos avanços e dificuldades, os dois alunos apresentaram o aproveitamento esperado na rede dos aprovados na primeira série.

Face, então, ao processo vivido na rede escolar oficial, de incapacidade de tratamento pedagógico de parcelas da clientela, à atribuição de responsabilidade do mal aproveitamento do ensino ao próprio aluno e à inoperância didática das classes especiais, conclui-se pela necessidade de um debate que retome as raízes históricas e filosóficas subjacentes à solução para os problemas do ensino, principalmente o modo como estes são encarados pela Lei 5.692.

Códigos Integrados e Não-Integrados no Currículo, na Pedagogia e na Avaliação: o Curso de Medicina Veterinária da UFRRJ

Pesquisadores: Diva Lopes da Silveira (Coordenadora), Laura Negro de la Pisa, Luiz Carlos Barros Duarte, Kátia Regina de Paulo Coelho, Sergio de Oliveira Lourenço e Marcelo Simão Rosa*

Instituição: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

Fontes financiadoras: INEP/MEC, CNPq

Introdução

Cresce nas instituições de ensino superior brasileiras o interesse pelos currículos comprometidos com o social, principalmente nas ciências da vida, cujas profissões exigem, por natureza, esse comprometimento. Duas abordagens (entre outras) parece-nos relevantes para o estudo e a prática de tais currículos. São elas: o modelo teórico de Bernstein (1987) sobre códigos integrados e não-integrados e o modelo, mais prático, de Follari e Berruezo (1987) sobre "critérios e instrumentos" para a (re)formulação curricular.

Os códigos integrados enfraquecem as relações de autoridade e hierarquia que caracterizam os sistemas não-integrados de currículo, pedagogia e avaliação. Uma das condições para isso é a escolha, pelos participantes de um curso, de uma "idéia relacional" (ou eixo curricular) capaz de integrar as disciplinas do currículo e as relações pedagógicas entre professor e aluno nas decisões sobre o conteúdo das disciplinas e da avalia-

ção e os métodos e o ritmo da aprendizagem. Follari e Berruezo, criticando "o silêncio nas teorias de currículo sobre a prática social do profissional" (p.85), propõem a definição, clara e precisa, da profissão como ponto de partida de um currículo.

Dentro desses enfoques, a **profissão como prática social** pode ser uma **idéia**, um ponto de partida e de chegada de um currículo integrado e de uma atuação profissional **consequente** na sociedade.

Mas, o que pensam os integrantes de um curso sobre essas questões?

Esta pesquisa pretende identificar e analisar os posicionamentos dos professores e alunos do curso de Medicina Veterinária da UFRRJ sobre essas questões, esperando poder contribuir para os trabalhos de reformulação do currículo do referido curso (em andamento) e para um maior entendimento do processo de integração no ensino superior.

Método

Participaram do estudo 25 professores (20%) e 104 alunos (16%), selecionados ao acaso, das áreas de concentração e do ciclo profissionali-

* Agradecemos a colaboração, para esta pesquisa, da Prof^a Maria das Neves Monteiro (DPO/IE/UFRRJ) e das alunas Sandra Figueiredo Lucena, Lana Claudia de Souza Fonseca e Rosany dos Santos Soares.

zante do curso, respectivamente, os quais receberam e responderam, no período de agosto de 1990 a março de 1991, a um questionário sobre as questões propostas pelo estudo e que foi pré-testado por dez docentes e dez discentes ainda do curso.

Através da técnica de análise de conteúdo (Grace, 1978) e seguindo Bernstein, agrupamos as respostas sobre a definição da profissão e o papel social do profissional de Medicina Veterinária no que chamamos de paradigmas **não-integrados**, do tipo técnico (por exemplo, "a profissão trata da saúde dos animais irracionais") ou ético (por exemplo, "profissão digna, porém pouco conhecida"), e de paradigmas **integrados** (por exemplo, "profissão responsável pela saúde animal e pública e pela preservação do meio ambiente").

Alguns resultados

Numa primeira análise, já se nota uma tendência para uma **definição integrada da profissão**, embora alguns respondentes a tenham circunscrito aos limites da área da saúde animal e a maioria tenha focalizado mais o curso do que a profissão como um todo. Quanto ao **papel social** do profissional de Medicina Veterinária, no entanto, a orientação para os códigos integrados foi mais definida. Poucos responderam à questão da **demand**

social da profissão e sobre **como** o currículo poderia supri-la. Isso alerta para a necessidade de estudos mais aprofundados sobre o assunto. De fato, a literatura sobre currículo sugere que a problemática da profissão como ponto de partida e chegada de um currículo ainda não faz parte do *ethos* institucional – a tendência geral é priorizar o "perfil profissional".

Apesar do estudo estar limitado a um curso apenas, esperamos que as questões que aborda e a metodologia que usa (por exemplo, a **ênfase** na profissão como prática social e no **controle conjunto** por parte de professores e alunos nas decisões sobre o currículo) possam ser de interesse para outros cursos.

Referências bibliográficas

- BERNSTEIN, B. *Class, codes and control*. London: Routledge & Kegan Paul, 1971. v.1, p.85-115: Sobre a classificação e a estruturação do conhecimento educacional. (Trad. por Diva Lopes da Silveira. Rio de Janeiro: UFRJ, 1987).
- FOLLARI, R., BERRUEZO, J. Critérios e instrumentos para a revisão da estrutura de currículos. *Forum Educacional*, Rio de Janeiro, p.79-100, 1987.
- GRACE, G. *Teachers, ideology and control*. London: Routledge & Kegan Paul, 1978.

Formação do Profissional da Escola: Avaliação de um Processo Interinstitucional

Pesquisadoras: Heloisa Gouvêa Collet e Liliana Hochman Weller

Instituição: Universidade Federal Fluminense (UFF)

Fonte financiadora: INEP/MEC

Descrição

A fim de vencer o isolacionismo incentivado pela tradição acadêmica e acionado a partir da Reforma Universitária de 1968 (Lei nº 5.540) e ainda pela dimensão territorial do nosso País, representantes de 11 universidades federais decidiram, em 1987, criar o Programa Interinstitucional em Educação (PROINED), sob a coordenação da Faculdade de Educação da UFF, visando basicamente o intercâmbio entre as universidades conveniadas, para a melhoria da formação do educador e da articulação entre os três graus de ensino.

Como o PROINED se apresentou como experiência pioneira de uma construção coletiva da universidade brasileira quanto ao dimensionamento da própria educação, e observando-se um interesse crescente de adesão das universidades públicas, considerou-se de capital importância montar um projeto de pesquisa com o objetivo de acompanhar, registrar e avaliar não só quantitativa mas, em especial, qualitativamente os passos dados, para essa experiência não se perder e oferecer reais subsídios, e para que, através da atuação conjunta das IFES, articuladas com o ensino básico, se possa colaborar para a construção de um sistema de ensino que atenda às expectativas sociais.

Optou-se, para a avaliação proposta, por uma metodologia que alia a pesquisa *ex-post-facto* à pesquisa participante, como proposta de "avaliação emancipatória" (Saul, 1988), abrangendo como população-amostra os representantes institucionais de cada IFES conveniada; professores das diferentes IFES ligados aos temas discutidos nos seminários do PROINED e responsáveis pelas licenciaturas nas IFES; professores de 1º e 2º graus; representantes das associações profissionais e membros das comunidades onde se deram os encontros.

Como instrumentos de avaliação foram utilizados: questionários; entrevistas gravadas e escritas; discussão em reuniões técnicas dos participantes do PROINED; fichas-cadastro; registro em fotos, vídeo e fitas cassete de debates nos seminários; encontros e reuniões avaliativas.

Os levantamentos dos dados sintetizados através de matrizes facilitou a análise dos questionários aplicados pela pesquisa, levando não só a "radiografias" para diagnóstico e acompanhamento do processo, como também à detecção de pontos críticos em relação ao intercâmbio e sua influência na formação do educador nas IFES participantes; à ampliação do programa, em paralelo com a reflexão

aprofundada dos temas propostos; aos pólos de controvérsia e de convergência que perpassam as linha teóricas norteadoras da formação do educador e à produção específica gerada em decorrência do PROINED, visando uma intervenção efetiva na melhoria da qualidade dos cursos de licenciatura nessas instituições.

A maioria dos representantes institucionais destacou que, embora fossem observadas algumas mudanças significativas decorrentes do PROINED e que a troca de experiências tenha sido muito rica, o programa não se constituiu ainda em um sujeito coletivo e para que isso acontecesse seria necessário um maior compromisso institucional que garantisse o apoio às iniciativas geradas a partir do intercâmbio.

Entre os campos de confluência das linhas teóricas norteadoras dos cursos foram apontados: a necessidade de caminhar na direção da interdisciplinariedade, tendo em vista o objetivo da formação pedagógica; a democratização da universidade e a defesa intransigente da escola pública, gratuita e de boa qualidade.

Um dos pontos de controvérsia levantados em relação às licenciaturas em geral refere-se a quem cabe na universidade formar o educador. Quanto às habilitações do curso de Pedagogia, um dos focos da discussão relaciona-se ao nível dessa formação: graduação ou pós-graduação?

Como produtos do grande esforço de intercâmbio entre as IFES, estimulado pelo PROINED, foram realizados cinco Encontros Nacionais (em Niterói, Maceió, Juiz de Fora, São Luís e Belo Horizonte); elaborados

documentos (textos, vídeo, fitas, etc.); criados Fóruns de Licenciatura em vários IFES componentes do programa e cadastradas as atividades das universidades cooperantes sobre a formação do educador.

Vários entraves ocorreram no processo, entre os quais a dificuldade de algumas administrações superiores das IFES cooperantes em assumirem o PROINED. Outro entrave foi a redução drástica da verba destinada ao programa pelo MEC, agravada pela altíssima inflação não corrigida.

Os resultados das análises indicaram que o PROINED contribuiu, de forma às vezes agressiva, outras vezes tímida, para a socialização das experiências na área de formação dos profissionais de educação; para o fortalecimento dos movimentos de transformação dos cursos de formação do educador, e para o início e/ou intensificação de um processo de construção coletiva de conhecimento dirigidos para o redirecionamento da formação dos profissionais da educação.

As IFES participantes avaliaram que "a grande crise por que passa a universidade pública brasileira e a educação em geral, reflexo da crise mais ampla da própria sociedade, especificamente no que tange às dotações orçamentárias, impediu a implementação de muitas das metas previstas na proposta original do PROINED".

As reflexões do grupo também evidenciaram a força política do programa "como um fórum de discussões das questões das universidades públicas federais, possibilitando uma união na luta pelos interesses da educação pública no Brasil".

Influência da Iniciação Científica na Formação de Pesquisadores

Pesquisadores: Diva Lopes da Silveira (coordenadora), Alexandre Gomes Galindo, Jadcele Gonçalves Gondra e Paulo Roberto Nunes Pinto

Instituição: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

Fonte financiadora: CNPq (PIBC/UFRRJ-UFES)

Problemática

A questão da influência da iniciação científica (IC) na formação de pesquisadores pode ser entendida em termos da contradição fundamental existente entre a concepção de ciência como patrimônio da humanidade e a sustentação desse conceito pelas escolas (de 1º, 2º, 3º e 4º graus). De fato, a iniciação à ciência nas instituições de ensino superior (IES) tende a começar nos programas de pós-graduação. Ora, em países como o Brasil, isso é o mesmo que reservar esse bem público para uma minoria, já que, como sabemos, apenas uns poucos conseguem chegar até esse nível de escolaridade.

Essa contradição tende a negligenciar o processo que o IC envolve. Como propõe Silveira (1991), a IC se refere a um processo de socialização de conteúdos como os técnico-científicos (por exemplo, teorias e metodologias), os filosóficos (por exemplo, a busca da totalidade do saber, a ética da pesquisa) e os político-sociais (por exemplo, a democratização dos resultados da pesquisa), os quais são interpretados e internalizados como diretrizes para o comportamento do cidadão-pesquisador (Bernstein, 1987, p.18). A iniciação à ciência implica,

portanto, um processo longo, talvez nunca terminado, que será tanto mais crítico e democrático quanto mais cedo começado. Ou seja, a maioria excluída e a minoria privilegiada só terão a ganhar com a antecipação (devida) desse processo para a graduação e antes desta, acompanhado, é claro, da pesquisa e dos seus meios de sustentação (bolsa de IC, por exemplo).

Assim definida, a IC influencia e é influenciada (entre outras coisas) pelas realidades objetivas e subjetivas da IES onde se desenvolve. Por realidades objetivas entendemos aqui o grau de articulação entre ensino, pesquisa e extensão e entre as suas funções técnico-científicas e político-sociais e o grau de interdisciplinaridade existente na IES. As realidades subjetivas incluem os aspectos motivacionais como os posicionamentos (internalizados) dos indivíduos sobre tais atividades e funções e as articulações entre estas.

Essa problemática, aqui brevemente descrita, clama por políticas institucionais (e nacionais) de pesquisa e de IC comprometidas com a globalidade da formação do pesquisador, e por maneiras de pensar (refletir e tratar) a implementação das mesmas. Uma dessas maneiras, proposta por Silveira (1991), é pensar (nos dois

sentidos do verbo) o processo de IC no conjunto das relações entre a "estrutura posicional" (Vlasceanu, 1976) e do "campo de iniciação científica". A estrutura posicional, no caso da pesquisa e da IC, inclui os pesquisadores (professores, alunos e outros), os administradores das IES e as relações de poder (Bernstein, 1987) entre esses agentes nas decisões sobre a (re)formulação de políticas de pesquisa e de IC, alocação de recursos etc. O campo da IC refere-se, especificamente, aos pesquisadores e às suas relações de controle sobre as decisões e realizações das atividades inerentes ao processo de IC e das pesquisas que eles desenvolvem. Onde as relações entre as duas dimensões, as políticas governamentais e a sociedade em geral forem dialéticas, supõe-se que o processo tenha uma influência estimuladora na formação de pesquisadores nas IES. Onde essa dialética falhar, o processo poderá correr o risco de se transformar num mero "banco de bolsas" ou de "mão-de-obra" para a pesquisa, e responder, precariamente, às necessidades sociais, ou de esvaziar a estrutura posicional e o campo de iniciação que o sustentam.

Este trabalho pretende ser uma contribuição para a IC como processo institucional. Para isso busca: a) identificar e analisar os posicionamentos dos pesquisadores da UFRRJ quanto à atividade e à função básica da universidade, ao processo de IC propriamente dito, à interdisciplinaridade e à articulação entre o ensino de graduação e a pesquisa; b) solicitar aos pesquisadores propostas de políticas de pesquisa e de IC, c) sugerir, aos ca-

nais competentes da UFRRJ, algumas diretrizes para a implementação dessas políticas.

Método

O estudo coletou os dados através de questionário (pré-testado) junto a 63 pesquisadores (quarenta do PIBIC/CNPq e trinta do "balcão" do CNPq) e a 49 alunos bolsistas do Programa Interinstitucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) do CNPq/UFRRJ-UFES, implantado em 1989. Esse campo de IC já participou de várias atividades (por exemplo, seminários sobre ética de pesquisa, jornadas de IC), organizadas pela estrutura posicional do PIBIC/CNPq/UFRRJ. As respostas dos participantes estão sendo examinadas através da técnica de análise de conteúdo (Grace, 1978), agrupadas por área do conhecimento (ciências da vida exatas e humanas/sociais), classificadas como integradas ou não-integradas (Bernstein, 1987) e situadas em nível macro da Nação (por exemplo, as propostas de políticas governamentais) e em nível micro da estrutura posicional e do campo de IC do PIBIC/UFRRJ.

Alguns resultados

A pesquisa vem demonstrando uma tendência geral para considerar básica a articulação entre ensino, pesquisa e extensão e entre as funções técnico-científica e político-social das IES. Nesse sentido, os depoimentos foram classificados como integrados, o que supõe um espaço importante para a realização da IC como

processo e de pesquisas interdisciplinares. Não foram poucos os depoimentos sobre essa função básica. Num deles, por exemplo, diz-se que "a universidade deve associar o saber e sua produção ao quadro de necessidades da sociedade, pois ela espera respostas para os seus problemas". Isso nos remete não só ao cumprimento das competências técnica e política da educação, como também à influência da IC nesse processo.

Quanto às propostas, destacamos aqui a continuação do PIBIC, o aumento do número de bolsas, o apoio a projetos emergentes de pesquisa, a avaliação dos desempenhos docente e discente e da pesquisa. Num contexto de IC como processo, essas propostas reivindicatórias são pensadas como meios importantes de sustentação e superação de algumas contradições que a ciência como bem público envolve.

Cumpra esclarecer que a pesquisa está em fase final de elaboração de artigos e de relatórios e que, embora se refira a um programa ainda

relativamente novo na UFRRJ (e em outras IES), o PIBIC é, no nosso entender, crucial nas decisões para a implementação de políticas de pesquisa e de IC no ensino de graduação de todo o País.

Referências bibliográficas

- BERNSTEIN, B. **Class, codes and control**. London: Routledge & Kegan Paul, 1971. v.1, p.85-115: Sobre a classificação e a estruturação do conhecimento educacional. (trad. por Diva L. da Silveira, Ed. UFRRJ, 1987).
- GRACE, G. **Teachers, ideology and control**. London: Routledge & Kegan Paul, 1978.
- SILVEIRA, D. L. da. Iniciação científica na graduação: uma proposta da UFRRJ. In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 43, 1991. Rio de Janeiro. **Ciência e sobrevivência**. Rio de Janeiro: UFRRJ, 1991. p.543-544.
- VLASCEANU, L. **Decision and innovation in the Romanian education system: a theoretical exploration of teachers's orientation**. London: 1976. tese (doutorado) - University of London.

CHAVES, Mario, ROSA, Alice Reis (Orgs.) **Educação médica nas Américas: o desafio dos anos 90.** São Paulo: Cortez, 1990.

Um livro que importa para os educadores não apenas porque abre a discussão das questões específicas da educação médica nas diversas Américas e faz propostas adequadas e claras de encaminhamentos e soluções, mas porque faz encaminhamentos e metodologias de análise dos complexos problemas da área, tão importantes para todos os que trabalham em educação, especialmente, no ensino superior.

Compõe-se de estudos e pesquisas ligados a organizações mundiais como: OMS, Unesco, Unicef, WFME, além das regionais e locais, evidenciando a segurança e a abrangência com que procuraram chegar às sínteses, que oferecem ao exame dos responsáveis pelas definições de políticas educacionais.

Os professores organizadores do livro têm dedicado longos anos ao exame dos problemas da formação médica; os resultados confirmam a indissociabilidade entre educação e política.

Ao concluírem a crítica circunstanciada e ampla do que se fez, apresentam a proposta de se **refletir sobre o futuro.** Ao organizar as respostas dos profissionais das faculdades de medicina das Américas, destacam a

questão da ética, garantem os componentes técnicos, sustentam a necessidade de se informatizar as bibliotecas para expandir o conhecimento e de se manter uma ligação estreita com a realidade dos sistemas locais de saúde.

Entre os inúmeros aspectos metodológicos que trazem contribuições necessárias aos que estão envolvidos com a educação, podem ser citados os seguintes:

- consecução de um recorte preciso dentro de uma totalidade;
- análise e identificação de problemas, seguidos de indicação de ações resolutivas;
- consciência de que para incorporar avanços tecnológicos, encerrar mudanças sociais e novas necessidades, são imprescindíveis planos de médio prazo;
- alerta aos planejadores para que não se coloquem fora da realidade como se "esta fosse uma realidade a ser transformada, conforme nossa visão de como deveria ser";
- clara percepção de que o trabalho interdisciplinar e multiprofissional precisará superar

resistências internas nas instituições e na sociedade.

O livro dá conta do que já foi realizado de um projeto, e está dividido em três grandes partes que correspondem às etapas do projeto: a) Novos Rumos para a Educação Médica (1 ano); b) A Difícil Passagem das Idéias para a Ação (1 ano) e c) Em busca do Consenso (em curso).

Novos rumos para a educação médica

A primeira parte é constituída pelos seis grandes temas da Conferência Mundial de Educação Médica.

O primeiro tema diz respeito às **prioridades educacionais**; aponta algumas variáveis mundiais que exigem reflexão prévia: países cuja relação médico-habitante é menor do que 1/300 e outros em que se situa em mais de 1/10.000; alguns orçamentos nacionais de saúde destinam U\$1/pessoa/ano e outros U\$1.500/pessoa/ano. Portanto, estabelecer uma base comum de prioridades para as escolas médicas representa uma formidável tarefa. "Um bom ponto de partida poderia ser a questão da finalidade do curso de graduação em Medicina: destina-se ele a preparar um médico, que, ao se formar, esteja qualificado para o exercício da profissão, ou apenas preparado para estudar mais, em nível de pós-graduação?" Conforme as respostas dadas a esta questão, terão predomínio no

currículo umas ou outras disciplinas.

"Se a preocupação com custo/benefício/tratamento for prioritária será necessário destinar mais tempo e esforços na graduação à promoção da saúde, à prevenção da doença e à reabilitação."

Procurando definir inicialmente os fins da educação médica, buscando determinar qual a sua imagem-objetivo, foi encaminhado um estudo a diferentes escolas de Medicina, para que através da auto-avaliação se pudesse levantar as concepções existentes e formular uma síntese do que deveria ser a educação médica nas Américas.

O segundo tema da primeira parte se volta para as **estratégias educacionais**. Constata-se que a maioria das escolas, ainda hoje, parecem planejadas para a "apresentação sistemática das disciplinas biomédicas tradicionais, na seqüência do currículo, separadamente, sob a responsabilidade de departamentos ou institutos". Em geral grupos de professores atuam isoladamente e têm interesses específicos, deixando de vincular a parte ao todo.

É evidente que este viés é generalizável no ensino superior. Fica explícita a crítica a esse modelo e o questionamento quanto à sua eficiência e eficácia na formação profissional, hoje.

Desde a década de 50, algumas escolas de Medicina vêm propondo montar o "currículo por sistemas orgânicos, uma vez que parece mais fácil compreender e memorizar **estrutu-**

ra e função, diagnóstico e tratamento, quando correlacionados e integrados num modelo lógico". É óbvia a atração que essa lógica oferece. Outras escolas vêm tentando a implantação de um trabalho baseado em problemas. Nessa vertente surgem dificuldades nas interrelações teórico-práticas. Aquilo que for aprendido como habilidade puramente intelectual pode ser essencial, mas ainda é incompleto, porque o médico tem de "colher dados com sensibilidade e discernimento; formular hipóteses e agir com base em probabilidades, mesmo na ausência de dados completos; tomar decisões de acordo com a realidade, sem violação de princípios; ser parte de um sistema de assistência médica, quando não mais convier à atuação individual; prosseguir a aprendizagem independente, depois de concluídos os cursos normais. A importância de tais responsabilidades levou algumas escolas médicas a organizar currículos por competências profissionais a serem adquiridas na graduação".

Estas e outras conclusões quanto à formação profissional são aplicáveis à maioria dos indivíduos que cursam o ensino superior, visto que, de alguma forma, eles vão integrar as classes dirigentes.

Os autores apontam ainda para outras dificuldades quanto às mudanças: as discussões acadêmicas consomem mais tempo do que o dedicado à prática da mudança metodológica e predomina a aula expositiva. Transformar princípios em prática exige modificações profundas quanto à

administração, aos métodos, aos procedimentos e às formas de avaliar. Concluindo suas considerações, fazem uma afirmação lúcida e simples: "A maneira pela qual se avalia o rendimento acadêmico é que transmite aos estudantes o que, verdadeiramente, se espera deles".

O terceiro tema da primeira parte trata dos **recursos necessários às escolas médicas**, analisando questões de pessoal docente, de apoio e técnico; instalações, com enfoque sobre os ciclos básico e clínico e criticando a estrutura curricular, que leva a ter laboratórios caros vazios boa parte do ano, além de salientar as dificuldades no uso dos hospitais universitários, dos ambulatórios e dos hospitais de comunidade.

Na análise dos recursos financeiros, são destacadas a necessidade de se atender os custos de implantação e de manutenção e, de se clarificar o que é essencial à formação do médico e o que é essencial à assistência terciária, à pesquisa e às intrincadas relações que aí existem. Concluem os autores dizendo que "inexistem soluções fáceis para qualquer desses problemas".

O quarto tema, **política de admissão aos cursos de Medicina**, apresenta o problema da entrada no curso por seleção, mediante o vestibular ou não; consolida as respostas das escolas das Américas e destaca: "As políticas de admissão às escolas de Medicina devem ser estabelecidas em conjunto, pelas instituições que formam e que absorvem médicos, com

base em exaustiva análise do panorama nacional, quer dos dados atuais, quer de suas projeções".

O *continuum* da formação médica, quinto tema, transcreve o documento de trabalho da **World Federation for Medical Education** da mesma maneira que os itens anteriores e faz, também, a consolidação das respostas das Américas. Evidenciando que não há consenso quanto às relações da graduação e da pós-graduação; que a educação continuada e a pós-graduação devem estar, de algum modo, sob a responsabilidade das escolas médicas, devido à falta de entrosamento entre os Ministérios da Educação, da Saúde e da Previdência Social e as organizações profissionais, aponta para a necessidade de participação conjunta na elaboração de planos e políticas de preparação profissional.

O último tema, **articulação entre escolas médicas e serviços de saúde**, destaca inicialmente a relação entre as escolas, os hospitais e os ambulatorios, apontando que, em geral, se valoriza o diagnóstico e o tratamento das doenças e se negligenciam a prevenção, a promoção da saúde e o cuidado dos incuráveis. Essa atitude conduz a que estudantes e médicos em treinamento não se defrontem com a maioria dos problemas de saúde e não conheçam as ações de assistência primária.

A parte final do texto comenta a experiência chilena, de longos anos, de utilização de convênios entre escolas de Medicina e serviços públicos

de saúde que, mantendo a liberdade de cumprir objetivos específicos, estabeleceram instâncias de discussão dos problemas para a tomada de decisões, garantindo a avaliação periódica dos cursos de graduação e pós-graduação médica, com ativa participação das instituições de serviços e das organizações profissionais.

A difícil passagem das idéias para a ação

Houve em 1988, em Edimburgo, Alemanha, a Conferência Mundial de Educação Médica. Nesse momento os estudos tomaram clara a necessidade de serem feitos, nos diversos países, uma análise da situação e um plano de ação a médio prazo.

A segunda parte do livro compõe-se de dois capítulos: **Categorias para a Ação e Potencial para a Cooperação Internacional**.

O primeiro deles se ocupa das respostas dadas por dezessete países latino-americanos às questões urgentes propostas na Conferência de Edimburgo e busca a correlação entre os pontos críticos das análises situacionais e as prioridades estabelecidas nos planos de ação.

Depois de levantar projetos, planos, programas, propostas e buscar as afinidades entre eles, o estudo procura categorizar os elementos que aparecem nos planos, reduzindo 243 ações a 20 categorias.

Os quadros que apresentam as relações entre as finalidades das escolas de Medicina e as 20 categorias

de ação levam à construção de matrizes de leitura fácil do que representam as escolas de Medicina em diferentes países latino-americanos.

Os organizadores destacam que "o processo de análise e síntese dos planos de ação propostos para o desenvolvimento da educação médica não se baseou em pressupostos, nem correspondeu a um exercício intelectual de elaboração de conceitos e idéias relativos à educação médica", mas voltou-se para consolidar as idéias contidas nos documentos das escolas e associações.

No capítulo **Potencial para cooperação internacional** configura-se a proposta de transformar o projeto Educação Médica nas Américas (EMA), objetivando a seqüência do programa EMA, a ser constituído por quatro subprogramas: o primeiro, voltado para a graduação; o segundo, para a pós-graduação e a educação continuada; o terceiro, para a pesquisa e a informação em ciências da saúde e o quarto para as ações que atendem a sociedade.

O programa EMA se propõe a trabalhar em rede, idéias que se associa à de grupos de trabalho. Países que estão interessados no mesmo grupo de ações serão membros naturais dos grupos específicos.

A rede se mantém aberta para futuros projetos e novas conexões com redes similares; conexões com escolas de outras profissões de saúde orientadas para a comunidade; com outros bancos de dados relativos à sociedade; com outras bibliotecas es-

pecializadas; com escolas de Enfermagem, de Odontologia, etc.

Em busca do consenso

A terceira parte do livro está centrada na Reunião do Rio de Janeiro, realizada em março de 1989. A transcrição das comunicações de resultados e dos debates sobre os trabalhos é riquíssima, pois retoma, aprofundando, os temas da educação médica apresentados na primeira parte.

No capítulo **Os caminhos para um plano conjunto** aparecem os ecos da já citada Conferência Mundial de Educação Médica de 1988. É importante transcrever a Declaração de Edimburgo como um texto de educação.

Declaração de Edimburgo

O objetivo da educação médica é formar profissionais para promover a saúde de todas as pessoas, e este objetivo, em muitos lugares, não está sendo alcançado, apesar do enorme progresso das ciências biomédicas neste século. Cada paciente deve poder encontrar, no médico, o ouvinte atento, o observador cuidadoso, o interlocutor sensível e o clínico competente. Não é mais admissível aceitar que o atendimento médico se restrinja a alguns pacientes. Cada dia, milhares de pessoas sofrem e morrem de doenças passíveis de prevenção, ou de cura, e, também, de males autoinfligidos, assim como milhares não

têm acesso imediato a qualquer espécie de assistência à saúde. Esses problemas vêm sendo identificados há muito tempo; mas os esforços para dotar a escola médica de maior consciência social não têm sido bem-sucedidos.

Todos esses fatos levaram à preocupação crescente, na educação médica, com a equidade na prestação de serviços de saúde, a humanização da prestação desses serviços e os custos totais para a sociedade. Essa preocupação se fortaleceu, progressivamente, nos debates nacionais e regionais, de que participaram, na maioria dos países, grande número de pessoas dos vários níveis da educação médica e dos serviços de saúde, e foi posta em foco nos relatórios das seis regiões mundiais, que se pronunciaram sobre questões básicas relativas ao ensino da Medicina. Nela se reflete, também, a convicção de um número crescente de médicos dedicados à docência ou à prática clínica, de outros profissionais da saúde, de estudantes de Medicina e do público em geral. A pesquisa científica continua a trazer grandes benefícios. O homem, porém, necessita visar às necessidades de saúde da raça humana como um todo e de cada pessoa também como um todo. Muitos progressos se poderão alcançar mediante ações de responsabilidade exclusiva da própria escola médica, tais como:

- Ampliar o conjunto dos locais em que se desenvolvem os programas de ensino, utili-

zando não apenas os hospitais mas todos os recursos de saúde existentes na comunidade.

- Assegurar que os programas de ensino reflitam as prioridades de saúde nacionais e a disponibilidade dos recursos .
- Assegurar a continuidade de aprendizado ao longo do exercício profissional, deslocando o predomínio da utilização dos métodos de ensino passivos, tão comuns hoje em dia, para a aprendizagem ativa, incluindo o estudo independente, autogerido e os métodos tutoriais.
- Organizar os programas de ensino e os sistemas de avaliação de modo a garantir a aquisição das competências profissionais e dos valores sociais, e não somente a memorização da informação.
- Preparar os professores como educadores, e não apenas como profissionais competentes, e recompensar, igualmente, a formação pedagógica e o desempenho na pesquisa biomédica, ou no exercício da clínica.
- Complementar a preparação para o diagnóstico e o tratamento dos pacientes com maior aprendizado do que concerne à promoção da saúde e à prevenção das doenças.
- Objetivar a integração da formação científica com o preparo para a prestação de serviços, inclusive pelo uso do

método de resolução de problemas como base da aprendizagem nos locais de treinamento clínico e na comunidade.

- Utilizar, para a seleção dos estudantes de Medicina, instrumentos de medida que permitam avaliar qualidades pessoais, além da habilidade intelectual e do rendimento acadêmico.

Para atingir progressos maiores, torna-se necessária a participação mais ampla de outros organismos, no propósito de:

- Estimular e facilitar a cooperação dos Ministérios da Saúde e da Educação, serviços de saúde e outros órgãos importantes, objetivando o desenvolvimento conjunto de políticas e o planejamento, a implementação e a revisão de programas.
- Assegurar políticas de admissão às escolas médicas que harmonizem o número de estudantes com as necessidades nacionais de médicos.
- Ampliar as oportunidades para a aprendizagem, a pesquisa e a prestação de serviços em conjunto com outros profissionais de saúde, ou de áreas correlatas, como parte da preparação para o trabalho em equipe.
- Definir as responsabilidades quanto à educação médica continuada, e destinar os recursos necessários para esse fim.

A reforma da educação médica requer mais do que simples concor-

dância; exige compromisso generalizado com a ação, liderança vigorosa e vontade política. Em alguns locais, inevitavelmente, será indispensável o apoio financeiro, mas muito poderá ser alcançado, se houver redefinição das prioridades e realocação dos recursos já disponíveis. Por esta Declaração, nós nos comprometemos a desenvolver um programa para mudar o caráter da educação médica, de maneira a que, verdadeiramente, atenda às necessidades da sociedade a que deve servir. Encarecendo a outros que se juntem a nós, comprometemo-nos, também, a criar uma estrutura organizacional que permita sejam estas palavras solenes transformadas em ação efetiva. O cenário está preparado. O momento da ação depende de nós.

Os **comentários finais** dão conta da continuidade das atividades desse grupo de professores de Medicina que vem colocando em prática a ampliação dos debates sobre um ideário comum e implementando a agenda de trabalho coletivo para o desenvolvimento da educação médica.

No início deste texto assinalamos ao lado da indicação das três partes o tempo de trabalho em que cada uma se concretizou: para as duas primeiras, um ano para cada uma; para a terceira – **Em busca do consenso** – colocamos “em curso” porque estamos informados de novas reuniões e da seqüência dos projetos, e porque a agenda de trabalho pertence ao futuro que vai sendo construído.

Maria Helena Silveira
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

O livro de Seymour Papert é a referência mais conhecida sobre o uso de computadores em educação. A linguagem *Logo* é o elemento central de um contexto pedagógico pouco definido, conhecido informalmente como "Filosofia *Logo*, onde o autor propõe o uso de computador como catalizador de mudanças radicais em educação.

A obra foi publicada originalmente nos Estados Unidos em 1980 (quando os microcomputadores ainda eram novidades), com o chamativo título **Mindstorms: Children, Computers and Powerful Ideas** (New York, Basic Books, 1980). Pouco tempo depois foi traduzida para o francês sob o título **Jaillissement de L'Esprit** (Paris, Flammarion, 1983) e para o espanhol com o nome de **Desafio a la Mente**.

A edição brasileira traz um prefácio de José A. Valente, um dos tradutores da obra e ex-aluno de doutorado de Papert, cujo trabalho de tese, realizado no MIT com uma criança com paralisia cerebral, é mencionado no livro como um dos estudos pioneiros no uso da linguagem *Logo* com portadores de deficiência (p.250).

No prefácio da edição original, Papert descreve suas experiências, quando criança, com engrenagens de automóveis: gostava de pensar alguns problemas em termos de rodas dentadas, estabelecendo cadeias de causa e efeito. Observa que, no seu encontro com engrenagens, ninguém pediu-lhe para estudá-las; que havia

não apenas compreensão mas sentimento, amor, naquilo que fazia. Crítica, portanto, a metodologia de pesquisa em psicologia e em educação da época, observando que a experiência com engrenagens teve início no seu segundo ano de vida e que se qualquer psicólogo tentasse medir tais efeitos, certamente nada encontraria.

O autor diz que o livro trata de uma "epistemologia genética aplicada" que inclui o domínio afetivo, e salienta a influência de Jean Piaget no seu trabalho (como matemático, Papert viveu de 1960 a 1964 perto de Genebra, trabalhando com o mestre suíço). Enfatiza, também, a importância de se aprender matemática em situações prazerosas "de vida", e de se ensinar a criança a pensar desde cedo, tomando como referência o próprio esquema corporal, a partir de experiências concretas e interessantes, que sirvam de bases sensoriais para esquemas abstratos (no sentido piagetiano). Parte do ponto de vista de que qualquer coisa é simples de se aprender, se a pessoa consegue incorporá-la ao seu arsenal de modelos mentais (p.13).

Termina o prefácio colocando que seu encontro com engrenagens foi um caso isolado, pois como objeto de pensamento elas são limitadas.

Sua tese é de que o computador não tem as limitações das engrenagens. Tomando como analogia a figura mitológica grega que podia mudar

à vontade de aparência física (uma das grandes fantasias do inconsciente coletivo), Papert afirma que o computador "...é o Proteu das máquinas. Sua essência é sua universalidade, seu poder de simulação. Por poder assumir milhares de formas e servir a milhares de finalidades, pode atrair milhares de gostos (...), atuando como objeto transicional, como mediador intelectual para a aprendizagem de outros conhecimentos" (p.25).

Na introdução do *Mindstorms*, Papert discorre sobre o desenvolvimento de uma "cultura de computadores", em uma escola diferente da atual, como modo de quebrar círculos viciosos da educação formal, como a aversão (aprendida) por matemática: "...o melhor caminho para se entender a aprendizagem é entender casos específicos, para depois generalizar. Não se pode pensar seriamente sobre o pensamento sem pensar sobre pensar alguma coisa..." (p.24).

No primeiro capítulo, critica o uso de computadores na educação (nos Estados Unidos), basicamente como máquinas para fornecer informações aos alunos, através da instrução assistida por computador (CAI), mesmo respeitando-se ritmos e características individuais e promovendo atividades dentro de um nível apropriado de dificuldade; "...é o computador programando a criança...", diz ele (p.35).

No ambiente *Logo*, a relação é inversa: a criança, mesmo em idade pré-escolar, é colocada no controle da máquina, numa posição essencialmente ativa, programando o computador. "E ao ensinar o computador a pensar", começa a explorar como

ocorre seu próprio pensamento..." (p.35).

O capítulo dois, intitulado *Mathophobia: o medo de aprender*, trata sobre a cisão tradicional entre "humanidades"¹ e "ciências", sugerindo que o computador pode servir para quebrar esta barreira, existente desde a época de Platão, entre as "duas culturas". Novamente critica o *establishment* da Psicologia norte-americana, questionando a validade do conceito de "aptidões intelectuais", considerando-as como produtos da cultura e de um paradigma de pesquisa questionável.

Os capítulos seguintes são detalhamentos das idéias acima: considerações e exemplos sobre a "geometria da tartaruga" (uma nova geometria); o uso de "micromundos" (microambientes onde a criança possa agir mentalmente, com objetos – concretos ou abstratos – que não fazem parte do seu cotidiano); a psicologia de Piaget e a inteligência artificial como raízes do *Logo*. Papert tenta fazer um pouco de futurismo imaginando uma "escola do futuro", radicalmente diferente da atual, citando o exemplo de como as crianças aprendem em uma escola de samba do Rio de Janeiro – naturalmente, de modo agradável, junto com adultos (ao contrário de uma escola onde as crianças fossem forçadas a passar quatro horas por dia desenhando passos de dança e fazendo testes sobre "fatos de dança" antes de começarem a dançar).

Poucos anos após a publicação do livro de Papert, nasceu e cresceu

¹ Os termos aspeados neste parágrafo também o são no original.

com muita rapidez um "movimento *Logo*" (coincidindo com a disseminação mundial de computadores pessoais), com ardorosos defensores e críticos, análogo a outros movimentos que periodicamente surgem em educação.

Congressos *Logo* nacionais e internacionais têm reunido grande número de educadores, como o ocorrido no Brasil, em Novo Hamburgo, RS, em 1986, e no Chile em 1989, com a presença de Papert e de centenas de pessoas de toda a América Latina.

Atualmente parece haver um certo arrefecimento do entusiasmo em torno do *Logo*. A aura de encantamento e o "loguismo" estão dando lugar a experiências e avaliações equilibradas.

Na opinião de um conhecido especialista (Moursund, 1990), o *Logo* é uma idéia que transcende seus criadores e primeiros discípulos, refletindo uma maturação resultante dos seus vinte anos de existência, que tem contribuído muito para a área de computadores na educação, incorporado muitas mudanças e aperfeiçoamento e se espalhado pelo mundo inteiro.

Após a publicação de vários estudos que não ofereceram suporte a algumas afirmações da filosofia *Logo* — como, por exemplo, a de que a criança, ao trabalhar com *Logo*, tem oportunidade de explorar seu próprio pensamento (também mostrando que a atividade com o computador não desenvolve a inteligência geral de ninguém) —, Papert começou a enfatizar outros aspectos do seu trabalho.

Na conferência *Logo* realizada em julho de 1985 no MIT, Estados

Unidos, Papert introduziu o conceito de "crítica computacional": "... O computador é um meio de expressão humana, e se ele ainda não teve os seus Shakespeares, seus Michelângelos ou seus Einsteins, é uma questão de tempo. Além do mais, a complexidade e sutileza da presença do computador já o torna um tópico desafiador para a análise crítica. Nós mal começamos a entender suas implicações sociais e humanas".

Segundo ele, a "crítica computacional" encontra-se bloqueada em um estágio "tecnocêntrico", por analogia com o estágio egocêntrico da criança: "... Esta tendência emerge em perguntas como: 'qual o efeito do computador no desenvolvimento cognitivo?' ou então: '*Logo* funciona?'. Tais perguntas muitas vezes indicam uma tendência a pensar sobre 'computadores' e '*Logo*' como elementos que agem diretamente no pensamento (inteligência) e na aprendizagem, uma tendência que reduz a um papel secundário, facilitador, os componentes mais importantes em situações educacionais: pessoas e culturas. O contexto para o desenvolvimento humano é sempre uma cultura, não uma tecnologia isolada. Na presença de computadores, as culturas podem mudar e com elas as maneiras das pessoas aprenderem a pensar. Mas, se quisermos entender (ou influenciar) as mudanças, temos que forçar nossa atenção na cultura, não no computador" (p.54).

Prosseguindo, Papert comenta que as pessoas que lidam com ciências humanas talvez sejam as mais suscetíveis à "amadilha tecnocêntrica", devido à compreensão técnica

limitada sobre o computador e a representações anteriores sobre o tema. Ele não se refere à falta de compreensão que possa ser resolvida com um curso sobre o funcionamento de computadores, mas sim a estereótipos mais profundos: "...estereótipos computacionais são tão culturais quanto aqueles referentes às mulheres e aos negros, sendo igualmente difíceis de serem extirpados (...). Do mesmo modo que a luta contra preconceitos referentes ao sexo nos conduz a um reexame de suposições fundamentais sobre a natureza humana e sobre a sociedade, o combate ao tecnocentrismo nos leva a um reexame sobre nossas crenças em relação à educação, existentes muito antes do advento dos computadores" (p.55). Segundo ele, talvez a principal contribuição da presença do computador na educação seja nos forçar a reexaminar questões que nada têm a ver com computador.

A tradução para o português foi feita por integrantes do Núcleo de Informática Educativa da Unicamp, São Paulo, coincidindo com o primeiro ano de atividades do Projeto Educom – programa brasileiro de informática

na educação –, quando a linguagem *Logo* começou a ser disseminada através de experiências com crianças, desenvolvidas em várias universidades e escolas do País.

Para o leitor exigente, a tradução merece algumas correções. Na introdução, por exemplo, o conceito de "objeto transicional" foi traduzido por "objeto transitório" (p.14); na página 41, o falso cognato *silicon chips* foi traduzido duas vezes por "pastilhas de silicone" (o correto seria "silício"), um erro muito comum entre tradutores desavisados que lidam com informática; outras expressões, talvez sem correspondentes em português, não exprimem bem o sentido original (e.g., *mindsized bits*, traduzido por "mordidinhas", na página 41, e por "idéias dosadas na medida da mente", no título do capítulo seis); algumas passagens sobre engrenagens também merecem pequenas correções, que no entanto não comprometem o conteúdo.

Paulo Gileno Cysneiros
Universidade Federal de Pernambuco
(UFPE)

Referências bibliográficas

- MOURSUND, David. How soon they forget. *Logo Exchange*, v.9, n.2, p.2, oct. 1990.
- PAPERT, S. *Logo 85 theoretical papers* Cambridge (Mass.): MIT, 1985. p.53-67: Computer criticism vs. technocentric thinking.
- VALENTE, J. A., VALENTE, A. B. *Logo: conceitos, aplicações, projetos*. São Paulo: McGraw-Hill, 1988.
- WATT, D. *Learning with apple Logo*. New York: McGraw-Hill, 1984.

O Uruguai se caracteriza por ter um dos índices de escolarização mais altos da América Latina, particularmente no nível de ensino de 1º grau. Contudo, o sistema educativo do país enfrenta problemas: no nível primário, o sistema possui traços da primeira metade do século, enquanto que o esforço se concentrou na expansão quantitativa do ensino secundário e do superior, sem uma consolidação prévia e adequada dos níveis anteriores.

Por esse e outros motivos, o Conselho Diretivo Central da Administração Nacional de Educação Pública do Uruguai estabeleceu um convênio com a Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), para a realização de um diagnóstico e pesquisa sobre o ensino básico. Assim, este livro se constitui no primeiro dos três relatórios solicitados pelo convênio ao escritório da CEPAL em Montevideú, relatório esse realizado sob a direção do grande sociólogo da educação German Rama.

O texto está organizado em três partes: **Sociedade e Educação, A Evolução dos Processos Educativos e As Escolas Segundo o Contexto Social**. Todos os capítulos, num total de oito, estão amplamente respaldados com informações estatísticas que contribuem para apreciar com maior base empírica as teses formuladas.

Na primeira parte, o capítulo **A educação na sociedade uruguaia** analisa a evolução do perfil educativo da população segundo regiões, idades e profissões. Como o próprio documento indica, a primeira observação que ressalta é a do lento e progressivo processo de integração da escola na sociedade uruguaia. Quer dizer, os programas curriculares do sistema educativo redundam num nível tal de conhecimentos e de exigências que, pelo fato desse nível ser superior à média da cultura da população alfabetizada, requerem, para se consolidar no meio da população escolar, que os pais dos atuais alunos tenham uma iniciação escolar mínima, que lhes permita, pelo menos, uma certa compreensão da leitura e da escrita para poder assim estabelecer a indispensável congruência entre a cultura escolar e a cultura da sociedade.

Pode-se assim dizer que o Uruguai adotou um modelo escolar das sociedades européias mais desenvolvidas sem ter o mesmo grau de desenvolvimento cultural daquelas. Para eliminar este viés foi preciso tempo e esforços e só agora é que a escola se encontra perto de conseguir que a totalidade das crianças egresses do primário.

A segunda observação está centrada na análise da transformação do

perfil educativo no nível pós-primário, em particular da população jovem, e do acelerado crescimento dos anos de escolaridade e dos níveis educacionais, nos anos recentes. O texto analisa as modificações na estrutura ocupacional, a grande incorporação da população do sexo feminino nas atividades remuneradas nas duas últimas décadas e a elevada correlação constatada entre nível de renda e níveis educativos na população ativa, fatores que explicam a demanda social por educação.

O capítulo II, intitulado **A estratificação sócio-cultural e as repercussões no sistema educativo básico**, analisa em profundidade os antecedentes familiares e as características dos lares, assim como a influência desses fatores sobre o rendimento escolar. Apresentam-se estatísticas sobre natalidade, filhos ilegítimos, renda *per capita* nos lares, desproteção social (necessidades básicas insatisfeitas), para concluir sobre a existência de um sistema de ensino que não proporciona um tempo necessário de atenção à carga horária anual, assim como a não presença de instrumentos adequados de política social e educacional que tenham por objetivo amenizar as desigualdades sócio-culturais de origem dos educandos: trata-se de assegurar não apenas a igualdade de acesso e a gratuidade ao sistema mas também a igualdade de resultados educativos.

Nesta perspectiva, o documento analisa, em primeiro lugar, as condições de reprodução biológica da sociedade: destaca as condições sociais

desfavoráveis que acompanham o quadro volumoso de nascimentos ilegítimos; constata o alto número de lares com baixos recursos materiais e culturais existente por trás da atual geração de crianças e jovens, e conclui que esta situação de desigualdade é transmitida de geração a geração, esboçando, desse modo, um quadro de reprodução biológica da sociedade. Esta transmissão desigual, segundo estratos sociais, faz com que o "capital" de cultura criado pela educação numa geração dada não retorne ao sistema educativo na geração seguinte. Assim, o sistema deve repetidamente renovar o esforço de socialização cultural, com os seus consequentes "custos" de ineficiência.

Para tomar mais completa a análise, o documento descreve, em segundo lugar, quais os grupos sociais sobre os quais qualquer política deveria atuar para neutralizar os efeitos negativos da marginalidade sócio-cultural. Já se tornou tradicional a afirmação feita por setores importantes do pensamento sociológico uruguaio de que, para se obter a almejada igualdade de resultados, é necessário tratar desigualmente os desiguais. O texto vai ainda mais longe ao identificar a incidência, para cada setor de alunos, dos efeitos dos níveis de educação e de renda dos seus pais e a aglomeração nos lares, sendo que, para esta última variável, se define como situação de privação os lares com mais de duas pessoas por cômodo, menos o banheiro e a cozinha (indicador de agregação). Este

indicador, além de ter uma alta incidência sobre os resultados escolares, é também correlacionado com outras variáveis, tais como: disponibilidade ou não de água encanada e tipo de saneamento básico disponível.

A segunda parte do texto se intitula **A Evolução dos Processos Educativos**. No Capítulo III distinguem-se os universos sócio-culturais da educação pública e da educação privada, como têm evoluído quantitativamente e quais têm sido os resultados escolares que conseguem tanto um quanto o outro sistema. No plano da educação básica, constata-se uma crescente homogeneidade dos alunos no que se refere ao elevado nível de renda e de educação dos pais na educação privada, enquanto que na educação pública se verificam tanto uma heterogeneidade social quanto uma importância crescente dos estratos mais desfavorecidos. Estas constatações são pertinentes quando se avalia o peso do ensino público no esforço pela universalização da educação básica. Estes contextos sócio-econômicos e culturais permitem uma explicação de fenômenos intra-escolares tais como: desigualdades em matéria de atraso escolar, distorção idade-série e taxas de repetência. Para cada indicador intra-escolar se determina o grau de incidência dos antecedentes sócio-econômicos e culturais do ambiente familiar, assim como a capacidade de superação dos mesmos, abrindo canais de democratização.

O capítulo IV, **A educação pré-escolar**, enfatiza o papel desse nível

de ensino pela sua função social (como fonte importante de trabalho para a população do sexo feminino) pela sua ação democratizante (quando contribui para criar condições culturais mais igualitárias) e pela sua repercussão pedagógica (importância do acervo educacional e comportamental incorporado às crianças de nível pré-escolar). O ponto central da análise está na verificação da contradição existente entre o papel atribuído à educação pré-escolar e as necessidades dos lares: estas são ainda insuficientemente atendidas pela ação governamental, a qual não consegue responder às prioridades sociais.

No capítulo V, **A educação primária**, o texto analisa a evolução histórica deste nível de ensino no Uruguai, partindo de dois períodos destacadamente diferentes. O primeiro se situa entre o ano de 1963 – data da publicação do **Relatório sobre o Estado da Educação no Uruguai** – e 1975; o segundo período começa neste último ano e vai até a atualidade (1989). A ênfase é colocada nos aspectos quantitativos, tomados como base para se traçar a história social e cultural da educação básica, e nos efeitos negativos que as crises sociais acarretaram, assim como nos positivos que advêm do melhoramento dos indicadores sócio-econômicos e da comunicação entre a sociedade e o Estado. Constata-se que, no nível de ensino primário, houve redução de absentismo e das taxas de repetência, bem como incremento no volume e percentagem dos egressos escola-

res. Os progressos da escola são analisados à luz da evolução social e regional, e a partir da perspectiva interna dos indicadores propriamente educativos.

O capítulo VI, intitulado **O ciclo básico da educação média**, começa traçando as tendências e características do crescimento do ensino médio como um todo, e de suas duas componentes: o nível secundário e o nível técnico. Nele, é destacada a importância social e cultural deste último nível de ensino, sendo que, no Uruguai, atualmente, o número de seus matriculados representa mais de dois terços da população teoricamente escolarizável (da faixa etária correspondente). É também assinalado o fato de que, em 1989, pela primeira vez na história da educação do Uruguai, o número de matriculados no interior tenha ultrapassado, em termos absolutos, o número de matriculados na capital, o que tem uma grande significação em termos do equilíbrio cultural e regional do país. Constata-se historicamente a fraca representação da educação técnica, assim como elucidam-se as tendências e motivações da sociedade ao optar por uma formação do tipo geral. Essas tendências e motivações ficaram manifestas quando foram elaborados os dispositivos para a criação do Ciclo Básico Único (CBU), a partir de 1986. A criação do CBU se constituiu numa profunda transformação social e cultural. De fato, a velocidade de implantação desse ciclo de ensino se deu de tal forma, mesmo sem ter o apoio de im-

portantes políticas sociais que o acompanhassem, que se compreende até que ponto a educação generalizante está intimamente enraizada na sociedade: em pouco tempo o ciclo foi implantado e tornou-se obrigatório. O texto analisa a profunda mutação nos padrões culturais que a implantação do CBU trouxe às comunidades de menor porte do território nacional uruguaio; analisa, também, os instrumentos adotados pelas autoridades educativas quando estas se propuseram como objetivo "...que os benefícios desta formação se generalizem à totalidade dos adolescentes e que, sem renunciar à exigência de devoção aos estudos, se facilite a todos a possibilidade de poder cursá-la sem maiores percalços".

Esta meta democratizante é confrontada com os dados quantitativos. Do confronto, resulta que o conceito de democratização educacional contém duas dimensões que nem sempre são congruentes: de um lado, a ampliação das oportunidades de acesso e permanência no sistema e, do outro, a qualidade dos conhecimentos adquiridos pelos alunos de diferentes regiões e estratos sociais. Esta incongruência, ou dilema, se encontra presente ao longo de todo o capítulo e até em todo o trecho que analisa a universalização do ensino básico no Uruguai. Somos advertidos, contudo, sobre os riscos em que se incorre ao se considerar mais anos de educação e livre acesso aos últimos níveis do sistema educacional como sendo sinônimos necessários de pro-

gresso e avaliam-se os efeitos sociais e culturais "perversos" inerentes ao prosseguimento desta filosofia: a chave do desenvolvimento democrático não passa mais a prestar o mesmo tipo de formação e os mesmos programas curriculares como forma de transformar os desiguais em iguais. Uma educação igual para desiguais gera desigualdades; da mesma forma, transfere a responsabilidade social do fracasso na aprendizagem dos sócio-culturalmente mais fracos aos próprios indivíduos fracassados, o que constitui uma forma "perversa" de conservação da ordem social. Esta perversão também se manifesta quando o sistema educacional, ao se orientar corretamente para a democratização, diminui os níveis de formação e de exigências para não frustrar o ciclo educativo dos alunos de menor desenvolvimento cultural e/ou de menor dedicação e rendimento. Assim, os melhores alunos – e de famílias com recursos – "migrarão" para estabelecimentos privados de maior qualidade, criando redes segmentadas de ensino, com todas as repercussões que isto traz para o funcionamento democrático.

A terceira parte do texto, intitulada **A Educação Segundo o Contexto Social**, inicia-se com o capítulo VII: **As escolas e o seu meio sócio-cultural**. Nele, é realizada uma análise de cada uma das escolas públicas de diferentes regiões do país: Montevideu, Canelones, Maldonado e Tacuarembó, confrontando-as com a situação e o desempenho de cada uma das esco-

las privadas do Uruguai. Os indicadores da eficiência de cada escola são contrastados com os indicadores das satisfações das necessidades básicas dos 62 bairros sobre os quais existem dados censuais e com os quais a área urbana de Montevideu pode ser desagregada. Estabelecem-se, assim, cinco estratos sócio-econômicos. Ao se fazer a comparação entre os estratos da capital e os das escolas urbanas e rurais do interior, surge o grave problema do absentismo escolar. A partir daí, a análise se centraliza à observação de cada um dos fatores sociais e normativos que provocam uma assistência educacional irregular, o que torna impossível ou compromete seriamente o trabalho pedagógico. Constata-se que o absentismo nas escolas públicas de Montevideu é superior não apenas às similares urbanas do interior, mas também às rurais, e adverte-se sobre a profunda heterogeneidade da população escolar e do desempenho da rede de escolas públicas. A análise procura ainda identificar e localizar no espaço social de Montevideu as numerosas escolas públicas situadas no estrato sócio-econômico mais baixo que conseguem que apenas a metade das crianças da primeira série tenha um comparecimento mínimo normal às aulas. O texto desagrega e comprova as informações formulando hipóteses sobre a reprodução da marginalidade sócio-cultural numa sociedade aparentemente tão integrada, além de perguntas sobre os comportamentos sociais anômicos que devem estar por

trás das ausências de 50 dias ou mais às aulas, no ano letivo.

No capítulo VIII, intitulado **Causas e efeitos da repetência**, é demonstrado como esse fenômeno está intimamente vinculado às ausências escolares e se constata que são precisamente as escolas situadas nos bairros com maior número de necessidades básicas insatisfeitas as que fornecem a maioria dos repetidores do sistema. O texto mostra também como os efeitos da ausência escolar estão condicionados pelo contexto social da escola e como o alto índice de comparecimento às aulas em contextos desfavoráveis consegue amortecer as condicionantes do meio so-

cial, assim como os resultados desiguais das escolas, numa mesma área de localização. Para finalizar, no capítulo são ainda constatadas e analisadas as conseqüências da repetência nos anos de escolaridade que requerem os egressos dos diferentes estratos sociais, e é demonstrado como a acumulação de fracassos começa a determinar o destino social dos indivíduos, desde o momento em que as crianças vestem o uniforme escolar.

Alvaro Marfan
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
(CNPq)

Dez Anos de Informática na Educação

Prof. Fernando José de Almeida

Presidente da Sociedade Brasileira de Informática na Educação

Haverá o que comemorar?

O tempo, na era da informática, parece que passa diferente. Assim como cálculos astronômicos começam a caber em mínimos *chips*, assim como se miniaturizam, dia a dia, os espaços, antes voláteis, das memórias, assim o tempo de vivência dos fenômenos da informática se condensa, fazendo parecer que uma década tenha transcorrido em poucos meses.

Em agosto de 1981, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a Secretaria de Informática (SEI) e o Ministério da Educação (MEC) organizaram, em Brasília, o I Seminário Nacional de Informática na Educação. Pesquisas foram traçadas, pesquisas iniciais foram conhecidas, perspectivas foram timidamente abertas mas, sobretudo, começou-se a conhecer a incipiente comunidade científica que viria a se comprometer com o tema. Novas pesquisas são delineadas; iniciam-se experiências e implantações lentas de projetos; são aplicadas as primeiras verbas minguadas e descontínuas; trabalhos acadêmicos são escritos e os meios de comunicações de massa (televisão, revistas de divulgação, jornais) começam a dar importância à informática aplicada à educação.

Dez anos depois...

Seguramente, até o fim do ano de 1991, uma centena de teses terão sido defendidas nas várias universidades do País; seminários, *workshops* congressos, simpósios, encontros científicos, jornadas de trabalho e reuniões internacionais terão sido promovidos, de norte a sul, por inúmeras instituições. Marca também o desenvolvimento da área, a participação não só do Governo Federal e de vários estados e municípios como também da própria sociedade civil que mais articuladamente toma posições, ocupa espaços, constrói modelos e investe recursos.

Por parte do governo central, foi criado o Programa Nacional de Informática na Educação (PRONINFE), órgão do MEC, centralizador do planejamento, da implementação de projetos, da capacitação de docentes e pesquisadores, da socialização de pesquisas e do traçado geral de políticas para a área. Apesar das flutuações constantes da política governamental, que repercutem profundamente nas ações do programa, este tem se constituído num sólido marco para a comunidade de educadores e pesquisadores. A importância de sua ação se mostra na sua presença e ar-

ticulação em quase todos os eventos nacionais. O programa vem abrindo nos últimos anos perspectivas de internacionalização de pesquisas e acordos para práticas e reflexões conjuntas.

A sociedade civil também se organiza para somar forças, para participar do traçado de políticas e para agilizar suas ações através de várias instâncias, sendo uma delas a Sociedade Brasileira de Informática na Educação (SBIE). Nascida, em setembro de 1989, dos múltiplos encontros da comunidade científica, a SBIE tem como objetivo unir os esforços de pesquisa esparsos por todo o País, além de facilitar a socialização dos conhecimentos produzidos e de representar um espaço autônomo de reflexão sobre os grandes problemas filosóficos e políticos com que a informática na educação se depara.

Há o que comemorar

Para que nos puséssemos a comemorar algo haveríamos de ter consciência de quanto crescemos, da qualidade dos projetos operacionalizados, do grau de consciência pedagógica e técnica dos produtos.

Acertos e erros?

Dez anos é um tempo mínimo para que se tenha um distanciamento suficiente para uma análise de fundo. Mas "erros e acertos não são conceitos adequados para se avaliar as pesquisas na área de informática. Erro e acerto são apenas fases necessárias do processo de se fazer informática na educação" (Silveira Filho, 1991, p.17).

Uma experiência não coberta de acertos não é sinônimo de frustração mas atividade e caminho a ser retomado de outra forma. Pode ser necessário o uso de instrumentos mais precisos, o maior controle de variáveis, a melhor adequação à clientela, a retomada da pesquisa em momentos históricos e econômicos de maior maturidade ou, ainda, o redimensionamento de prazos e custos.

Um primeiro balanço

Os produtos desta década de trabalho já se podem fazer sentir, seja pela sua disseminação, seja pelo número de pessoas e instituições envolvidas, seja pela qualidade de inúmeras pesquisas. Já se faz necessário, aliás, o levantamento extensivo do conjunto de produtos e metodologias produzidas e em operação no nosso País.

Mas o sentido deste artigo é apresentar um evento, a II Reunião Interamericana de Informática Educativa, e localizar nele as ações que são simbolicamente representativas do que se faz atualmente no Brasil.

Dentre as atividades apresentadas durante os cinco dias do encontro, estiveram:

- a) formação de professores em nível de graduação e pós-graduação, como também treinamento em serviço;
- b) experimentos e pesquisas para trabalho com educação especial, de surdos, de crianças disléxicas, de tetraplégicas;
- c) trabalho com recuperação de crianças de rua, através de preparação para o trabalho, a formação da

cidadania e o desenvolvimento da aprendizagem;

d) pesquisas sobre alfabetização e experimentos em escolas municipais sobre esse tema tão fundamental;

e) experimentos massivos com educação através da linguagem *Logo* assim como produção de *software* educativo;

f) implantação de projetos regionais, envolvendo praticamente todos os estados da Federação, em articulação com as universidades, gerando pesquisas associadas. Os projetos EDUCOM e os Centros de Informática na Educação (CIEDs) dos vários estados são exemplos destas atividades;

g) várias instituições que prestam serviços aos trabalhadores industriais e comerciários, como SENAI, SENAC, escolas e universidades particulares, envolveram-se com a informática na educação, produzindo pesquisas e metodologias de grande qualidade.

Informática e educação: aliança política

O pano de fundo sobre o qual se desenrolaram as apresentações revelou um profundo compromisso com os problemas sociais, políticos e econômicos do continente americano. A dimensão política das propostas de trabalho a serem implementadas de agora em diante pode ser percebida pela leitura do documento aprovado por unanimidade pela assembléia dos participantes, realizada no dia 5 de abril de 1991.

Além do documento de caráter geral interamericano, foi aprovado o

documento específico para o Brasil, que trata, principalmente, da necessidade de uma política transparente e eficaz de repasse de verbas para a educação sem a qual qualquer pesquisa ou trabalho cairão no descrédito ou na superficialidade.

Diretrizes da II Reunião Interamericana de Informática Educativa

Declaração de Brasília, 1991

Os participantes da II Reunião Interamericana de Informática Educativa, patrocinada pela Organização dos Estados Americanos (OEA) e organizada pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC), pela Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (SENETE) e pelo Programa Nacional de Informática Educativa (PRONINFE), e com a presença de 300 especialistas e educadores da Argentina, Colômbia, Costa Rica, Chile, ILCE de México, Canadá, Estados Unidos, Venezuela, Paraguai e Espanha, reunidos em Brasília, Brasil, de 1º a 5 de abril de 1991, depois de ouvirem as exposições de representantes de vários países, sobre suas experiências em informática educativa, o livre intercâmbio de idéias e opiniões a respeito, pronunciaram-se unanimemente a favor da utilização da informática na educação básica como um instrumento para melhorar a equidade, a relevância e a qualidade dos processos educativos e da sociedade em geral.

Desta forma, a reunião considerava:

... que ainda que as estatísticas nos mostrem um incremento na cobertura dos sistemas educativos do continente interamericano, no último

qüinqüênio, este incremento não se faz acompanhar pelo melhoramento da qualidade da educação e seguem presentes problemas básicos como a dificuldade dos sistemas educativos para incorporar a crescente heterogeneidade da população escolarizada, os altos índices de repetição, os altos índices de evasão, assim como o declínio contínuo da formação e valorização dos professores. Portanto é necessário apoiar programas inovadores que, a partir dos resultados das pesquisas na área, permitam resolver esses problemas, particularmente os que envolvem 75 milhões de crianças e jovens no continente interamericano, que vivem na pobreza absoluta e que estão ameaçados de nunca poder alcançar um lugar permanente, produtivo e gratificante na sociedade do futuro;

- . que especialistas em educação e especialistas de outras áreas correlatas da informática educativa, no continente interamericano, analisando as tendências da evolução para o século XXI, recomendam estimular o uso das novas tecnologias em educação, e que recomendações similares venham a ser mencionadas por outros organismos internacionais em diferentes ocasiões;

- . que a informática educativa possui um potencial único para produzir mudanças importantes na educação, uma vez que é capaz de armazenar, processar e ter disponíveis uma grande quantidade de informações e apresentá-las de formas variadas; mantém um caráter interativo que permite simular experiências que

algumas vezes são difíceis de reproduzir na vida real; propicia uma atitude de busca de soluções de problemas, por diferentes caminhos – o que, por sua vez, desenvolve atitudes de auto-aprendizagem – e finalmente possibilita simular os processos cognitivos.

Face aos considerandos, a reunião declara:

- . que a informática educativa deve fazer parte do projeto político global para a educação, visando a solução de seus problemas e, desta forma, determinando políticas específicas e orientadoras para a área;

- . que é necessário formar profissionais de alto nível em informática educativa, que possam orientar as pesquisas e a utilização destas, em situações reais;

- . que é urgente capacitar os educadores e outros agentes educativos para o uso apropriado desta nova tecnologia;

- . que é importante reconhecer a contribuição positiva que os programas de pesquisa têm dado a este campo e que, portanto, devem continuar sendo apoiados pelos países e organismos internacionais;

- . que se faz urgente identificar áreas de educação nas quais a informática educativa tenha o maior potencial para melhorar a qualidade do processo aprendizagem;

- . que as atividades ligadas à informática educativa devem fazer parte do esforço, já realizado, para ampliar o conceito de educação básica, aprovado em Jomtien, Tailândia – no do-

cumento da UNESCO chamado **Educação para Todos** -, de maneira a contemplar populações: com necessidades especiais tais como: menores abandonados, meninos de rua, drogados, encarcerados, portadores de deficiências, superdotados e educação de adultos, entre outros;

. que os encontros e congressos da comunidade científica, no decorrer da história da informática educativa, têm-se revelado muito importantes e, portanto, devem manter-se, regularmente, embora se mostrem insuficientes do ponto de vista da comunicação e da difusão contínuas e eficazes entre os seus diversos agentes (alunos, professores e pesquisadores);

. que é necessário estimular o trabalho conjunto das indústrias da informática com os setores públicos e privados para uma otimização dos resultados da informática educativa;

. que devemos fortalecer a cooperação internacional e aceitar um compromisso de solidariedade para a promoção e a difusão das inovações no campo da informática educativa.

A reunião solicita:

. aos ministérios do continente interamericano, que tenham a responsabilidade pelo desenvolvimento da educação, da ciência, da tecnologia e das telecomunicações, entre outros setores, para que dêem o apoio formal para que se torne efetiva a utilização das redes de telecomunicações, e que viabilizem a comunicação contínua e eficaz entre os diversos agentes;

. aos ministros de Educação do continente interamericano, para que destinem recursos para se iniciar experiências ou ampliar as que tenham demonstrado sua eficiência;

. à Organização dos Estados Americanos (OEA), para que o Projeto Multinacional de Educação Básica (PRODEBAS) inclua atividades de captação de recursos externos - de países ou organismos públicos ou privados -, com os quais possam ser realizadas experiências nos países que ainda não as tenham iniciado, ou ampliadas naqueles onde tenham demonstrado ser relevantes e eficientes. Além disto, que a OEA tome as providências necessárias que assegurem a captação, a transferência e a difusão da informação sobre o campo da informática na educação básica no continente interamericano;

. ao Ministério da Educação do Brasil, para que continue as atividades que, dentro do PRONINFÊ, estimulam em outros países ações sobre a aplicação de computadores na educação básica, pondo em relevo um espírito americanista altamente valioso.

Especial para o Brasil

Diretrizes da II Reunião Interamericana de Informática Educativa. Brasília, 1991.

Na linha de compromisso de "Verbo com verba":

1. É fundamental que a Lei de Diretrizes Orçamentárias para 1992, a ser votada até 30 de junho, mantenha a educação como prioridade e com o

devido lugar para a informática educativa.

2. Que a proposta de Lei Orçamentária para 1992, em fase de elaboração, preveja recursos ordinários para a informática educativa através do PRONINFE.

3. Que o artigo 212 da Constituição Federal seja, em 1991, cumprido ao longo do ano, com a destinação de recursos da receita de impostos, respeitados os valores reais da data de arrecadação e de liberação.

4. É também fundamental que os recursos repassados ao DF, o Fundo de Participação dos Estados e o Fundo de Participação dos Municípios, o sejam com a devida agilidade, uma vez que, no mínimo, a quarta parte destes recursos (25%) necessariamente tem que ser aplicada em manutenção e desenvolvimento do ensino.

Referências bibliográficas

ACESSO. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1991, n.1 a 5.

- ALMEIDA, Fernando J. **Educação e informática**. São Paulo: Cortez, 1987.
- INFORMÁTICA na educação: workshop. Rio de Janeiro: SBPC/UFRJ, 1991.
- LOLLINI, P. **Didática e computador**. São Paulo: Loyola, 1991.
- REUNIÃO INTERAMERICANA DE INFORMÁTICA EDUCATIVA, 2, 1991. Brasília. **Anais**. Brasília: OEA/MEC, 1991.
- SCHAFF, Adam. **Sociedade informática**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- SEMINÁRIO NACIONAL DE INFORMÁTICA EDUCATIVA, 2, 1991. Maceió. **Anais**. Maceió: PRONINFE/UFAL, 1991.
- SEMINÁRIO NACIONAL DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 1, 1981. Brasília. **Anais**. Brasília: MEC/CNPq/SEI, 1981.
- SEMINÁRIO NACIONAL DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 2, 1983. Salvador. **Anais**. Brasília: MEC/CNPq/SEI, 1983.
- SILVEIRA FILHO, Noêmio X. **Educação e desenvolvimento**. São Paulo, 1991. dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- TENÓRIO, Robinson M. **Computadores de papel**. São Paulo: Cortez, 1991.
- VALENTE, J. A. (Org.). **Liberando a mente**. Campinas: OEA/UNICAMP, 1991.



OFFSET

EDITORA GRÁFICA E
JORNALÍSTICA LTDA

Fone: 225-6121



OFFSET
EDITORA GRÁFICA E
JORNALÍSTICA LTDA

Fone: 225-6121